

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2017

Pavel Suk

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kompetence zástupce ředitele gymnázia
Deputy headmaster's competency at grammar school

Pavel Suk

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Dvořáková Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Školský management

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Kompetence zástupce ředitele gymnázia vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 27. 6. 2017

.....

podpis

Děkuji vedoucí bakalářské práce PhDr. Miroslavě Dvořákové Ph.D. za účinnou metodickou, pedagogickou a odbornou pomoc a další cenné rady při zpracování mé bakalářské práce.

Pavel Suk

ANOTACE

Předkládaná bakalářská práce se zabývá kompetenčním modelem zástupce ředitele gymnázia a možnostmi získání těchto kompetencí v rámci DVPP v kraji Vysočina. Cílem práce je vytvoření kompetenčního modelu pro cílovou skupinu výzkumného šetření. Práce je členěna na část teoretickou a praktickou. Teoretická část vymezuje základní pojmy vztahující se ke kompetenčnímu modelu. Dále popisuje hlavní činnosti zástupce ředitele a možnosti dalšího rozvoje jeho kompetencí. Praktická část se soustřeďuje na analýzu dat získaných z výzkumného šetření, které je provedeno prostřednictvím dotazníků. Respondenty byli zástupci ředitele na gymnáziích kraje Vysočina. Výsledky realizovaného šetření interpretují činnosti zástupce ředitele, jeho kompetence a možnosti posilování těchto kompetencí. Součástí práce je také doporučení pro praxi zástupců ředitelů.

KLÍČOVÁ SLOVA

další vzdělávání, kompetence, kompetenční model, kvantitativní výzkum, školní management, zástupce ředitele

ANNOTATION

The presented bachelor thesis deals with the job-competency model for a grammar school deputy headmaster and the possibilities of acquiring these competencies within DVPP in the Vysočina Region. The aim of the thesis is to create a competency model for the target group of the research survey. The thesis is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part defines fundamental concepts related to the job-competency model. Furthermore, this part describes the deputy headmaster's main activities and the possibilities of developing his competencies. The practical part is aimed at analyzing the data obtained in the research carried out by dint of distributing questionnaires. The respondents were grammar school deputy headmasters in the Vysočina Region. The outcomes of the research interpret the deputy headmaster's activities, his competencies and the possibilities to increase them. The thesis also includes recommendations for the deputy headmasters' work.

KEYWORDS

further education, competencies, the job-competency model, quantitative research, school management, a deputy headmaster

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 7 |
| 1 Vymezení základních pojmů kompetenčního modelu..... | 9 |
| 2 Kompetenční model zástupce ředitele | 18 |
| 2.1 Pracovní náplň zástupce ředitele | 18 |
| 2.2 Kompetence zástupce ředitele ve vztahu k jeho činnostem | 20 |
| 2.3 Kompetenční model zástupce ředitele, jeho struktura | 22 |
| 3 Další vzdělávání zástupce ředitele | 26 |
| 3.1 Způsoby vzdělávání | 26 |
| 4 Metodika výzkumného šetření | 28 |
| 4.1 Cíl šetření | 28 |
| 4.2 Operacionalizace šetření | 28 |
| 4.3 Cílová skupina výzkumného šetření a sběr dat | 29 |
| 5 Analýza získaných dat | 31 |
| 5.1 Informace o respondentech | 31 |
| 5.2 Pracovní náplň zástupce ředitele | 32 |
| 5.3 Klíčové kompetence pro zástupce ředitele..... | 35 |
| 5.4 Možnosti rozvoje kompetencí | 44 |
| 5.5 Konkrétní využití možností..... | 46 |
| 6 Zodpovězení hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek | 49 |
| 6.1 Návrh doporučení pro využití výsledků šetření | 51 |
| Závěr | 52 |
| Seznam použitých informačních zdrojů | 54 |
| Seznam příloh | 56 |
| Seznam obrázků | 56 |
| Seznam tabulek | 56 |
| Seznam grafů | 57 |

Přílohy.....58

Úvod

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku vzdělání zástupce ředitele na gymnáziu. Obecně je zástupce pedagogickým pracovníkem (dle zákona o pedagogických pracovnících tedy má vysokoškolské vzdělání magisterského typu). Již v rámci tohoto studia pravděpodobně absolvoval předmět na téma vedení školy – tedy prostředek a nástroj určený pro pracovníky vedení školy. Nicméně od absolvování učitel musí ještě získat praxi, neboť málokterý ředitel si vybere zástupce ředitele bez praktických zkušeností. Vzhledem k absenci jakékoliv povinnosti dalšího vzdělání v oblasti vedení školy pro zástupce pracují často tito lidé bez jakékoliv průpravy pro svoji pozici ve škole. Na rozdíl od pozice ředitele školy, kdy ředitelé musí do dvou let od jmenování dokončit studium pro ředitele škol (pokud jej nezískali před jmenováním do funkce), nemusí zástupce absolvovat žádné vzdělávání v oblasti vedení školy. I zástupce může projít studiem pro ředitele školy, nicméně to záleží na dohodě s ředitelem školy. Toto studium je ovšem komplexní a odpovídá potřebám ředitele školy. Je otázkou, do jaké míry toto studium odpovídá potřebám zástupce. Co vlastně potřebuje zástupce pro svoji činnost? Na tuto otázku jsem hledal odpověď na konci roku 1997, kdy jsem nastoupil do pozice zástupce. Dalších 15 let jsem působil na pozici zástupce na dvou školách a ke studiu pro ředitele školy jsem nastoupil s více než desetiletou praxí na vlastní žádost. Zpětně hodnotím, že jsem na toto studium nastoupil jako zástupce pozdě.

Cílem práce je zjistit, jakými kompetencemi by měli zástupci ředitele na gymnáziu disponovat. Na základě zjištěných informací bude vytvořen kompetenční model pro cílovou skupinu výzkumného šetření.

Kapitola 1 definuje základní pojmy potřebné pro definování kompetenčního modelu zástupce – tím jsou pojmy kompetence, sebekompetence a znaky kompetence. Dále vymezuje pojem kompetenční model. Druhá kapitola se věnuje definici kompetenčního modelu zástupce ředitele. Kapitola 3 se zabývá dalším vzděláváním pedagogického pracovníka na pozici vedení školy. Čtvrtá kapitola řeší oblast výzkumu této problematiky. Zabývá se dotazníkovým šetřením zástupců ředitele na téma obsahu práce zástupce, kompetenčního modelu, možnosti rozvoje těchto kompetencí a možnosti získání těchto kompetencí v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Cílem je zjistit jejich potřeby a možnosti v oblasti řízení školy. V kapitole č. 5 je řešeno vyhodnocení odpovědí

respondentů šetření. Výsledek tohoto vyhodnocení vede k odpovědi na hlavní výzkumnou otázku, která zní: Jaké jsou nezbytné kompetence zástupce ředitele na gymnáziu? Současně tato analýza odpoví i na tři dílčí výzkumné otázky, kterými jsou: Jaká je pracovní náplň zástupce ředitele? Jaké kompetence považuje zástupce ředitele za klíčové? Jakým způsobem rozvíjí zástupce ředitele své kompetence?

Očekávám, že práce bude přínosem i pro zástupce, se kterými budu řešit toto téma. Dále bude práce využitelná i pro zřizovatele škol – tedy úředníky, kteří budou mít možnost se seznámit s problematikou práce zástupce. Dále z mé práce budou moci čerpat i studenti školského managementu, neboť jejich studium je zaměřené na vedoucí pracovníky škol.

1 Vymezení základních pojmů kompetenčního modelu

V této kapitole budou definovány základní stavební bloky mé práce. Pokud má zástupce ředitele vykonávat dobře svoji činnost na gymnáziu, musí být kompetentní. Co však znamená tento termín? Zřejmě musí být vybaven kompetencemi pro tuto svoji práci. Které jsou to kompetence? Co ale slovo kompetence vůbec znamená? Zkusme se podívat na tento termín ve vztahu ke specifické činnosti, kterou bezesporu pozice zástupce ředitele přináší. Dále se podíváme na pojem kompetenční model, jeho strukturu (složky, subkompetence) a možnosti jak jej vytvořit.

Pojem kompetence není v české odborné literatuře jednoznačně popsán a různí autoři definují odlišně. Dále je tedy popsán tento odborný výraz z různých úhlů pohledu.

Kompetence jako pravomoc od jiného – služební pravomoc

Z hlediska úhlu pohledu pojem kompetence definuje Lhotková (2012, s. 23) ve třech dimenzích – rovinách. Zabývá se tedy definicí z několika úhlů pohledů ve snaze pokrýt tento pojem co nejkomplexněji. Dle autorky je vyjádření kompetence v české literatuře dáno nejprve dvěma rovinami. První rovinou je kompetence neboli pravomoc od jiného. Je to tedy předání zodpovědnosti, pověření, jmenování, určení, které umožňuje dané osobě vykonávat činnost. To je vyjádřeno pojmem SMÍM. (Lhotková et al., 2012, s. 23).

S první rovinou předchozí definice v zásadě souhlasí Kraus (2008, s. 424), který vysvětluje pojem kompetence jako rozsah působnosti nebo činnosti, souhrn oprávnění a povinností svěřených právní normou určitého orgánu nebo organizaci. Chápe jej jako příslušnost k odborné nebo věcné stránce. Kompetenci lze chápat také jako funkční nebo služební pravomoc, tj. že odpovídá pozici člena vedení školy. Jako synonyma pro kompetentní uvádí příslušný, povoláný, oprávněný, způsobilý.

Též další autor Hroník et al. (2008, s. 23) zabývající se touto problematikou píše o kompetenci jako o způsobilosti a dále jako o vlastnosti.

Navazuje tak na práci publikovanou Armstrongem (in Hroník et al., 2008, s. 26), který definuje pojmy competence a competency. Competence je chápána jako směřování k formulaci standardů práce včetně kvalifikačních předpokladů. Tyto standardy mají obvykle míru minimální a optimální. Mohou být nazývány jako odborné či provozní způsobilosti. Označení competency je spojeno se způsobem dosažení výkonu. Tento přístup je přístupný pozorování – umožňuje tedy sledovat cestu. Popisuje širokou škálu možností

projevu kompetence a nutnost měřitelnosti a srovnávání výsledku. Autor dále uvádí důležitost hybridního přístupu tvorby kompetenčního modelu. Dle jeho vyjádření spočívá v důsledném oddělení pojmu competence a competency, které jsou v modelu obsaženy.

Z pohledu těchto výše uvedených definic vychází kompetence jako synonymum jmenování zástupce ředitele do funkce. Toto jmenování provádí ředitel školy. Vyjadřuje tím svoji důvěru v osobu zástupce ředitele, které předává část svých pravomocí. Toto pojetí kompetence souvisí s dalším vzděláváním nepřímě, je spíše otázkou, co pedagogický pracovník absolvoval za vzdělání před svým nástupem do funkce a jak pohlíží na vedení školy.

Kompetence od sebe - způsobilost, dovednost, schopnost

Tento úhel pohledu definuje Lhotková (2012, s. 23) jako druhou rovinou - kompetence od sebe. Tato rovina vyjadřuje způsobilost, schopnost a dovednost, tedy vyjádřeno vlastní know-how dané osoby a nesouvisí s okolními osobami. To je vyjádřeno pojmem UMÍM. Autorka však tyto roviny ještě doplňuje třetí dimenzí vycházející z vnitřní motivace dané osoby. Tato rovina je pojmenovaná kompetence od sebe. Vyjadřuje pojem CHCI (Lhotková et al., 2012, s. 23).

Také Hroník et al. (2008, s. 23) chápe kompetenci i jako vlastnost, ale také jako děj. V souvislosti s percepcí kompetence jako způsobilost upřesňuje, že „trsem znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, tedy určitých předpokladů k určité činnosti, která podporuje dosažení cíle.“ Proto má blíže k činnosti samotné, než k vlastnosti či rysu a pozorujeme ji ve vzorku chování (Hroník et al., 2008, s. 23). Autor zde v definici kompetence uvažuje nejen kompetenci jako trsu znalostí, ale také o pozorování důsledků kompetence v chování jedince. Vzhledem k tomu, že chování jedince je vždy ovlivněno i ostatními osobami účastnicími se jednání, je toto tvrzení v částečném rozporu s definicí Lhotkové (viz předchozí odstavec), která uvádí, že kompetence jako know-how nesouvisí s okolními osobami.

Další, kdo řeší kompetenci jako způsobilost, dovednost či schopnost je Beneš (2008, s. 17). Při definování pojmu kompetence jej spojuje s kvalifikací. Pojem kompetence chápe jako zastřešující pro kvalifikaci, kterou lze vymezit jako vztah člověka a práce, tedy vztah mezi individuálními předpoklady pracovní síly a technicko-organizačními pracovními podmínkami. Dále sleduje vývoj pojmu kompetence jako zásadní – klíčový pojem vývoje kvalifikace, kterou pedagogika a andragogika sleduje. S rostoucím vývojem

technologických, organizačních a společenských změn byl vytvořen pojem klíčové kvalifikace – tedy kvalifikace, které nemají vztah ke konkrétnímu pracovnímu místu, jsou přenosné, na různé problémy a použitelné v různých situacích, které mají zásadní význam pro všechny lidi a které mají nadčasovou platnost. Tu je výrazná odlišnost v přístupu oproti předchozímu autorovi Hroníkovi et al. (2008, s. 23), pojem kompetence byl přímo svázán s určitou činností, tedy definovanému místu či pozici v organizaci. Beneš (2008, s. 17) dále definuje pojem kompetence jako širší, extrafunkcionální, od nároků konkrétního pracovního místa odpoutané pojetí problému kvalifikací.

Dále Beneš (2008, s. 17) pokračuje a rozvíjí toto pojetí kompetence. Vidí dva požadavky na jeho nositele. Kompetence má zaručit jednání nositele v reálné situaci. Toho však lze dosáhnout značným podílem výcviku, opakování či použití v různorodých reálných situacích. Dále vidí druhý požadavek, a to je vnitřní ochota a připravenost naučené použít (tedy nejenom znalosti, schopnosti, pochopení a dovednosti). Objevuje se zde tedy motivační stránka osobnosti vyjádřená například vztahem k práci, vztahem k okolí, sebedůvěra, tedy vlastnosti, které Beneš shrnuje do samotného jádra osobnosti.

Dále Beneš (2008, s. 18) řeší otázku jednotnosti definice a tím ji vlastně definuje nepřímou jako způsobilost, dovednost či schopnost. Přestože není definice pojmu kompetence podle Beneše (2008, s. 18) jednotná, tak v dělení kompetencí existuje jednota, kterou lze vyjádřit třemi skupinami. První tvoří odborné kompetence, které se vztahují na obsahy, předměty a prostředky práce. Druhá skupina je označovaná jako sociální kompetence, které obsahují zvládání sociálních interakcí, komunikace, konflikty, spolupráce, moderace, interkulturní prostředí ve firmě a podobně. Poslední třetí skupina kompetencí má podobu metodických kompetencí, které představují práci s informacemi, logické, abstraktní, deduktivní a induktivní myšlení, schopnost úsudku a soudnost, řešení problémů a vedení projektů, management času a obecné pracovní techniky.

Dalším z autorů, který definuje takto kompetenci je Veteška et al. (2008, s. 26) a o kompetenci hovoří jako o souboru rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývajících odpovědností za důsledky rozhodnutí a současně o sadě zdrojů, které si jedinec osvojuje a rozvíjí v procesech vzdělávání a učení a jež mu pomáhají, aby dokázal úspěšně zvládat rozličné úkoly a životní situace. Tato dvě pojetí jsou komplementární. Autor přímo popisuje kompetenci jako produkt vzdělávání nositele.

Další z autorů Kubeš et al. (2004, s. 17) determinuje kompetenci jako množinu chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl. Kompetenci lze tedy objasnit jako chování, jež vede k očekávanému výsledku – kompetentnost tedy znamená plnit svěřený úkol dobře nebo na vynikající úrovni. Kompetentní pracovník musí splňovat tři předpoklady. Prvním předpokladem je vybavenost vlastnostmi, schopnostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování nutně potřebuje. Dalším je motivovanost takové chování použít (tedy ochota vynaložit potřebnou energii). Třetím předpokladem je možnost pracovníka v daném prostředí takové chování použít.

Kompetence jako činnost, vyjádření děje

Jeden ze zajímavých pohledů na kompetenci je dynamické vyjádření. Lidská práce má obecně dynamický rozměr. A co kompetence? Je její obsah určen statickým stavem, nebo potřebuje dynamický rozměr?

Obecně se Hroník et al. (2008, s. 23) zabývá vztahem kompetence – vlastnost (rys) a kompetence – činnost (způsobilost). Dle jeho názoru do současnosti nepřinesla teorie kompetence jako vlastnosti či rysu žádný důkaz o typech rysů či vlastností, kterými má být vybaven manažer. Z tohoto důvodu směřuje pojem kompetence k vyjádření činnosti či způsobilosti.

Dále se Hroník et al. (2008, s. 23-24) zabývá významem kompetence jako děje – postupu činností pro manažera. Pokud je manažer orientovaný pouze na hodnotu výsledku (například měřitelnou čísly), pak v okamžiku špatného výsledku není schopen poskytnout radu směřující ke zlepšení. V případě že manažer je vybaven kompetencí – tedy způsobem, kterým je možno dosáhnout hodnotu výsledku, je schopen v případě neúspěchu činnosti směřovat produkci ke zlepšení výsledku. Dále se vliv kompetence projevuje už při sledování samotné cesty k výsledku a nikoliv jenom koncových hodnot. Současně dodává, že hodnoty výsledku vždy přicházejí se zpožděním, ale kompetence sledující cestu produkce dokáže v předstihu předjímat výsledek činnosti.

Efektivní manažer řídí druhé pomocí cílů (MBO) a zároveň podle kompetencí (MBC). Oba způsoby jsou pro úspěšnou manažerskou praxi neoddělitelné (Hroník et al., 2008, s. 24).

Další, kdo spojuje definici kompetence s činností či dějem a vysvětluje ji jako druhou variantu definice kompetence, je Veteška et al. (2008, s. 27). Vysvětluje jako jedinečnou

schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Tuto definici kompetence považuje za širší pojetí předchozí varianty a to ve shodě s triádou „moci – chtít – umět“.

Dále se Veteška et al. (2008, s. 31) zabývá vztahem mezi schopností a kompetencí. Považuje schopnost jako vstupní potenciál k akci. Pokud ke schopnosti (tedy potenciálu k akci) připojíme efektivní využití v kontextu situace, pak dostáváme kompetenci – tedy výstup – tedy efektivně zvládnutou akci.

Sebekompetence

Tyto kompetence nazývá Beneš (2008, s. 18) pojmem sebekompetence (reflexivní kompetence). Vyjadřují obecně vzato schopnost reflektovat vlastní jednání, učit se, rozvíjet se ve vlastní režii. Patří k nim ale i životní energie, aspirace, náročnost vůči sobě, stupeň dominance, sebevědomí atd. Jde samozřejmě i o určitou profesní etiku a hodnotové orientace (Beneš, 2008, s. 18). Obecně je možno usuzovat, že tyto sebekompetence jsou silně závislé nejen na personálním obsazení školy, stavu a povaze práce ředitele školy, povaze činnosti zřizovatele vzhledem ke škole, vnitřní organizaci školy a mnoha dalších aspektech souvisejících s konkrétní školou.

Beneš (2008, s. 18) dále klasifikuje koncepci jako teorii praktiků (know-how), jak jinak vyjadřuje termínem vědění praktiků. Znamená to tedy, že kompetence nelze zprostředkovat jen v rámci vzdělávacího programu a je tedy klasickým školským způsobem nepřenositelná. Tato klasifikace vlastně rozšiřuje povahu sebekompetence. Její vznik je tedy dán vždy s konkrétní činností v dané konkrétní škole.

Toto potvrzuje ve své práci i Kubeš et al. (2004, s. 27). Autor objasňuje přímou souvislost mezi kompetencemi a konkrétními úkoly, pozicí nebo funkcí, která jediná má smysl. Pokud známe nároky konkrétní pracovní pozice, umíme požadované kompetence identifikovat a následně můžeme tyto kompetence u zaměstnanců či uchazečů měřit (Kubeš et al., 2004, s. 27). Jestliže je tedy sebekompetence důsledek konkrétních pracovních úkolů, které má zástupce ředitele plnit, vzniká nezávisle na jakékoliv vzdělávací instituci a vychází tudíž z interního stavu a dění v organizaci. Tedy i Kubeš et al. (2004, s. 27) popisuje přímou vazbu kompetence na vykonávanou činnost – stejně jako dříve Hroník, Beneš či Veteška.

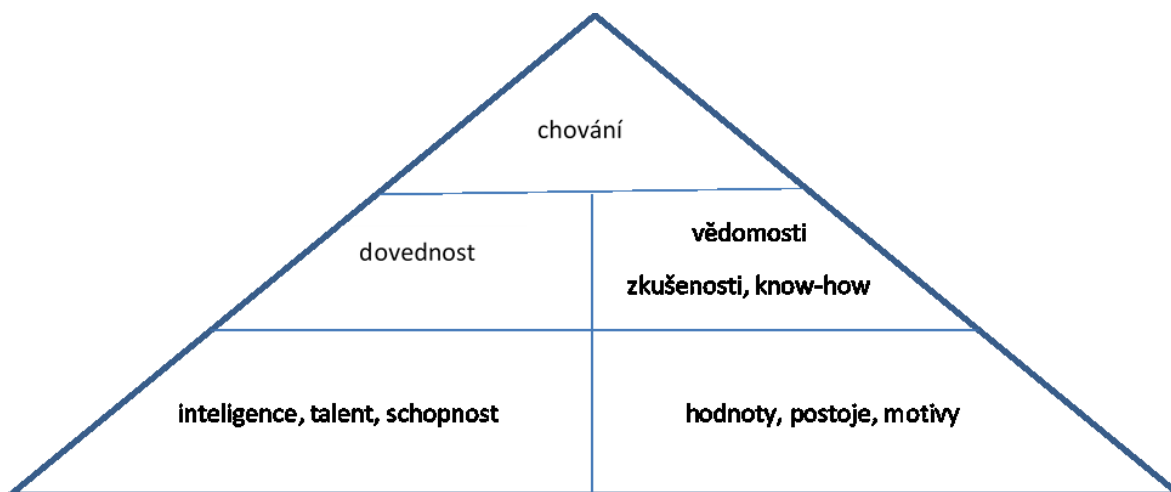
Znaky kompetence

V minulém odstavci se objevil pojem identifikace kompetence a následně též i měření kompetence. To by tedy mělo znamenat, že kompetence je charakterizována znaky, pro které dokážeme najít i měřítko – definujeme stupnici hodnocení (škálu). Při hledání definice kompetence je možné tyto znaky spatřit a pracovat s nimi.

Všímá si jich ve své práci Veteška et al. (2008, s. 32). Mezi nejvýznamnější znaky kompetence patří kontextualizace, multidimenzionalita, definování standardem a potenciál pro akci a rozvoj. Dále autor tvrdí, že kompetence je vždy zasazená do určitého prostředí nebo situace, tj. do konkrétního kontextu. Tento znak podporuje myšlenku existence sebekompetence. Přímo sděluje, že, kompetence je závislá na prostředí, ve kterém vzniká. Kompetence se dále skládá z rozličných zdrojů a předpokládá efektivní nakládání s těmito zdroji, které jsou propojeny se základními dimenzemi lidského chování. Zde je možno spatřit jeden ze zdrojů získávání kompetencí, a to je další vzdělávání pedagogických pracovníků. Je dopředu definována souborem výkonových kritérií. Tato vlastnost umožňuje kompetenci demonstrovat, měřit a vyhodnocovat. Kompetence má dále potenciál pro akci a rozvoj. Je možno ji tedy získat a rozvíjet v procesu vzdělávání.

Kubeš et al. (2004, s. 28) pracuje se strukturou kompetence a znázorňuje ji pomocí pyramidy (viz níže). V základech má pyramida za první inteligenci, talent a schopnost – tedy faktické znaky obsahu práce zástupce ředitele, a za druhé hodnoty, postoje a motivy – tedy znaky směřující k morálním vlastnostem člověka. Výsledným zakončením pyramidy kompetence je chování jedince – zástupce ředitele, jako nejvyšší špička kompetence. Tento model popisuje kompetenci jednak do šířky (vyjadřuje její širokou základnu), tak do výšky, kdy vyjadřuje možnost posuvu osobnosti, dynamického růstu vzniku nových hodnot rozvojem kompetence a jako cíl a důsledek získání kompetence je změna v chování jedince. Vyjadřuje v sobě tedy dynamickou multidimenzionalitu, dynamičnost, vývoj a měřitelnost kompetence.

Obrázek 1 Struktura kompetence



(Kubeš et al., 2004, s. 28, upraveno)

Kompetenční model

Další z pojmů je kompetenční model – tedy hlavní pojem ve vztahu k dalšímu vzdělávání zástupců ředitelů. Jestliže se podaří vyjádřit potřebu zástupce ředitele formou kompetenčního modelu, získá se tím možnost hledat naplnění této potřeby na trhu dalšího vzdělávání. Může to působit i jako stimul pro tyto reálné instituce zabývající se vzdělávací činností. Ty pak mohou lépe směřovat a vytvářet vzdělávací aktivity pro management škol (gymnázií).

Jak tedy pohlížet na kompetenční model? Jeden z autorů pohlíží na kompetenční model matematicky – množinově. Kompetenční model obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče. (Hroník, 2006, s. 68). Tato všeobecná definice nespecifikuje nic o pracovním místě a je jistě použitelná na jakoukoliv činnost.

Další autorka Lhotková et al (2012, s. 34) popisuje kompetenční model jako souhrn kompetencí (odpovídá pojetí Hroníka z předchozího odstavce), avšak dodává, že se jedná o kompetence potřebné pro dané pracovní místo. Tedy kompetence, které musí pracovník mít, aby naplňoval cíle organizace. Vychází se z podrobné analýzy pracovního místa, z organizační struktury organizace, popřípadě potřeby dalších speciálních znalostí či požadavků (Lhotková et al., 2012, s. 34). Tato definice kompetenčního modelu si již více všímá dějů a činností spojených s pracovní pozicí ve firmě.

Výše uvedený popis kompetenčního modelu vždy vycházel ze základní myšlenky, která říká, že kompetenční model je souhrn, množina, skupina kompetencí. Další z autorů pojem kompetence nevyvrací, nicméně vychází z jiných základních kamenů. Kubeš et al. (2004, s. 60) popisuje kompetenční model konkrétní kombinaci vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů v organizaci. Pro řehlednost a snazší měření jsou tyto vědomosti, dovednosti a další charakteristiky obvykle seskupeny do více homogenních celků nazývaných kompetence (Kubeš et al., 2004, s. 60). I tento autor, stejně jako Lhotková vztahuje vědomosti, dovednosti a další charakteristiky osobnosti k pracovní činnosti. Navíc vytváří systematické struktury a nazývá je kompetencemi.

Proč kompetenční model a jak na něj?

Po základní definici kompetence a kompetenčního modelu se nabízí otázka proč. Tvorba samotného modelu je náročná. Například Lhotková et al. (2012, s. 36) uvádí dva důvody pro vytvoření kompetenčního modelu. Prvním z nich je výběr nových pracovníků. Splnění požadavku kompetence umožňuje ohodnotit nového pracovníka a umožnit efektivní výběr z několika osob. Druhým důvodem je možnost ohodnotit stávající činnost pracovníků dle klíčových kritérií daného modelu. Což dá podklad k DVPP, další rozvoj i ohodnocení. Kompetenční model dokáže řešit negativní hodnocení (přidáním kompetencí, které v modelu chyběly). Dále v případě příznivého hodnocení umožňuje zhodnotit stávající kompetence a přidat další kompetence tak, aby se úroveň organizace pozvedla. Koncovým stupněm významu kompetenčního modelu je možnost použít jej při odměňování pracovníků.

Ukazuje se tedy, že i když tvorba kompetenčního modelu nepatří mezi jednoduché a snadné úkoly. Funkce kompetenčního modelu má v organizaci široký záběr činností. Dokáže tak pomoci na několika úrovních a přispět tak k hladšímu a jednoduššímu fungování. Jak ale vytvořit kompetenční model, jak by se mohlo postupovat?

Kubeš et al. (2004, s. 67) popisuje aktivity, kterými by měla firma projít při tvorbě kompetenčního modelu. Základním a prvním bodem je ujasnění cíle, který tvorbou kompetenčního modelu sleduje. Jde o motivační prvek – pokud všichni zainteresovaní znají jasnou potřebu, kterou má kompetenční model uspokojit, je úsilí zainteresovaných osob cílené a sladěné. Můžeme tuto aktivitu nazvat klíčový motiv uplatnění kompetenčního modelu. Dalším bodem je určení rozsahu projektu a cílové skupiny. Jedná se o určení skupin pracovníků, kterých se bude model týkat. Následná aktivita je výběr přístupu tvorby.

Buď použijeme hotový, který funguje u podobné organizace, nebo upravíme již hotový (a to tak, aby lépe „pasoval“ na naší organizaci). Poslední možností je vytvořit kompletně samostatně nový model (nejpracnější, ale nejlépe fungující na danou konkrétní organizaci). Sestavení projektového týmu je dalším krokem – tvorba modelu může být proces náročný. Je důležité, aby v týmu byli lidé odpovědní za implementaci a používání modelu. Dále by měli spolupracovat klíčoví manažeři útvarů firmy a v neposlední řadě též lídr projektu, který bude obhajovat a získávat podporu uvnitř firmy. Základním nástrojem práce tohoto týmu je akční plán. Dalším bodem je identifikace různých úrovní výkonu v dané pozici – co dělají pracovníci na dané pozici a co je kritériem efektivního výkonu. Takto jsme schopni následně identifikovat podprůměrný, průměrný a nadprůměrný výkon. Následuje fáze sběru a analýzy dat například použití metody rozhovoru, pozorování, analýza pracovních funkcí, databáze kompetenčních modelů či panel expertů. Výsledkem je předběžný kompetenční model. Předposlední fází je validace kompetenčního modelu. Znamená to praktické ověření, zda model popisuje takové chování pracovníka, které vede k požadovanému výsledku (nadprůměrnému). Poslední aktivitou je příprava kompetenčního modelu k užívání (byli-li budoucí uživatelé součástí pracovního týmu, pak je to jednodušší).

2 Kompetenční model zástupce ředitele

Nyní se budeme již věnovat zástupci ředitele jako člověku, který v sobě zahrnuje schopnost vykonávat svoji práci, je tudíž vybaven dovednostmi, způsobilostí pracovat na své pozici. Musí tedy být vybaven kompetencemi, které dohromady dávají ucelený souhrn, na základě kterého je zástupce ředitele schopen efektivně pracovat. Jak tento souhrn, balíček, množinu kompetencí nazývat? A též je nutno specifikovat a odpovědět na otázku pozice či funkce zástupce ředitele ve škole – tedy gymnáziu. Celý výsledek v sobě shrnuje kompetenční model, jehož složky kapitola popisuje.

2.1 Pracovní náplň zástupce ředitele

Z hlediska potřebných kompetencí je pro zástupce ředitele důležité slovo zástupce – zastupující. Na tuto činnost potřebuje další skupinu kompetencí, které se nevážejí jenom k odbornosti. Zástupce ředitele je osoba velice rozporuplná, specifická, na různých školách vykonávající odlišné činnosti – jak uvádí Trojan et al. (2015, s. 15). Z významu vysvětluje pojem jako postavu, která by měla někoho zastupovat, tedy fungovat místo někoho jiného – v našem případě ředitele. Je nucen vykonávat téměř všechny jeho role a musí být připraven na situaci, kdy bude muset rozhodnout místo něj (nemoc ředitele, čerpání dovolené, služební cesty ...). Jak autor přímo píše: „Zástupce musí být připraven zastoupit ředitele v plném rozsahu činností v souladu se zřizovací listinou“. Tyto schopnosti představují souhrn sociálních, osobnostních, manažerských a odborných kompetencí.

Nyní rozebereme pozici zástupce ředitele v rámci jeho vztahu k řediteli školy, střednímu managementu, učitelům, pedagogickému procesu. Tento vztah doplňuje i pracovní činnost zástupce ředitele

Zástupce ředitele je osobou velice důležitou pro chod školy. Jeho pracovní náplň je do značné míry závislá na řediteli školy a organizačním schématu dané školy. Nicméně dle Trojana et al. (2015, s. 55) existuje několik činností, které zástupce ředitele většinou ve škole vykonává. Jedna z nich je tvorba rozvrhu, která je sice pro zástupce ředitele činností jednorázovou, ale nesmírně náročnou. Autor popisuje rozvrh hodin jako jízdní řád celého pedagogického procesu významně ovlivňující spokojenost žáků, učitelů i provozního personálu a rodičů. Důsledkem vzniklého rozvrhu je proces nazývaný suplování či náhrada za chybějícího pedagoga či jiné změny standardního rozvrhu. Toto ale představuje celoroční činnost zástupce ředitele. Další často prováděnou činností je dle Trojana et al. (2015, s. 59)

kontrola a hodnocení pedagogických pracovníků (delegovanou ředitelem školy). Autor popisuje kontrolu jako zjištění skutečného stavu v určité oblasti. Dále hovoří o porovnání těchto zjištěných informací s kritérii (danými pro určitou oblast) jako o procesu hodnocení. Součástí hodnocení je evaluace jako dlouhodobý proces hodnocení (plánovitý proces obsahující zpětnou vazbu). Je to další z řady důležitých odborných kompetencí. Další významnou manažerskou činnost zástupce ředitele nazývá Trojan et al. (2015, s 69) plánováním a dělí je na dlouhodobé (koncepce školy), střednědobé (roční plány školy) a krátkodobé (měsíční, týdenní).

Trojan et al. (2015, s. 71) hovoří také o administrativě zástupce ředitele. Obsah této odborné činnosti v této oblasti je nesmírně široký a velmi záleží na řediteli školy. Jednou ze široké škály činností je evidence pracovní doby a dále měsíční souhrnný soupis skutečností zaznamenaných v rámci evidence pracovní doby zaměstnanců.

Tyto pracovní činnosti představují základ činnosti zástupce ředitele. Ke zvládnutí těchto činností musí být zástupci ředitele vybaveni kompetencemi, které bychom mohli nazvat odbornými kompetencemi. Není to však jediná činnost, kterou zástupci ředitele vykonávají. Co dále víme o jejich pracovní náplni a o kompetencích potřebných k této činnosti?

Trojan (2015, s. 39) uvažuje o činnostech z hlediska pozice ředitele. Zástupce má od ředitele delegovány některé specifické činnosti (rozvrh, suplování ...), představující odbornost. Autor se dále zamýšlí nad kompetencemi ředitele školy. Vyjmenovává je v podobě modelu obsahujícího kompetence manažerské, odborné (směrem k funkci), osobnostní, sociální, kompetence k řízení a hodnocení edukačního procesu, lídrovské. Současně staví otázku, zda nastupující ředitel – což může být i předchozí zástupce ředitele – může bez předchozího vzdělávání v této oblasti převzít aktivně školu. Naráží na oblasti vzdělávání zástupců ředitelů a na situaci ještě o stupeň intenzivnější v případě, že do pozice ředitele školy nastupuje učitel (zvláště pokud neměl ani pozici v oblasti středního managementu). V závěru se autor zabývá možným vývojem kariery učitele, kdy z pozice učitele a třídního učitele přechází do pozice středního managementu (vedoucí učitel předmětu, vedoucí praktické výuky, projektový pracovník, ...), odsud směřuje k pozici zástupce ředitele a završuje svoji kariéru jako ředitel školy. I zde je vidět, že současné školství (myšleno instituce) neřeší problém vzdělávání na úrovni managementu až do pozice ředitele, který musí do dvou let po jmenování absolvovat studium pro ředitele škol. Jinak řečeno nikoho nezajímá, jak je vzdělaná střední školní management a zástupce ředitele a toto vzdělávání je plně v rukou ředitele školy. Přitom se

ukazuje, že i krátkodobá zkušenost ve všech těchto pozicích je pro budoucího ředitele školy nedocenitelná.

2.2 Kompetence zástupce ředitele ve vztahu k jeho činnostem

Trojan specifikuje (2015, s. 16) nevyjasněné postavení zástupce ředitele. Chápe dva základní významy. Zástupce ředitele je samostatná osoba přebírající část ředitelových kompetencí – má vlastní náplň práce. Druhý význam je, že zástupce ředitele tvoří s ředitelem jednotný tým bez strukturovaných kompetencí. V souvislosti s druhým významem je zvláštní, že ředitel školy musí do dvou let po nástupu do funkce získat požadované vzdělání pro pozici ředitele školy, avšak pro zástupce ředitele není takováto povinnost zakotvena. Dále autor zvažuje pozici zástupce ředitele jako mezistupeň mezi pozicí učitele školy a ředitele školy. Jedná se o přirozený mezistupeň. Trojan připouští, že doplnění karierního systému pro ředitele školy by bylo vhodné doplnit o vývojový stupeň zástupce ředitele. Evidentně by byl karierní systém spojen s dalším vzděláváním.

Při úvaze o kompetencích zástupce ředitele je možno využít tradičního způsobu (Veteška, Tureckiová, 2008) rozdělení rolí ve škole. Autoři definují roli vykonavatele procesu, manažera a lídra. Jednotlivé role ve vztahu k řízení školy popisuje Trojan (2015, s. 18). Vykonavatele procesu vidí jako osobu, která proměňuje vstupy na výstupy. Jedná se například o přímou pedagogickou práci – tedy zajištění edukačního procesu přímo ve vyučovacích hodinách a představuje tedy část odborné činnosti učitele. Další rolí je role manažera – osoby, jehož úlohou je přenos vizí a myšlenek lídra školy na osoby organizace. Jedná se o zajištění každodenního chodu školy v souladu se základními manažerskými funkcemi. Jedná se o činnost v rámci plastického prostoru plného neustálých změn a interakcí. Na nejvyšším bodě pyramidy rolí stojí lídr školy. Je to osoba přinášející vize, nastavující strategie a dlouhodobé plány. Tuto roli zpravidla zastává ředitel školy, dělí se o roli manažera a částečně se podílí i na roli vykonavatele procesu. ZŘ naproti tomu působí na pozici manažera školy a současně má větší záběr na pozici vykonavatele procesu.

Vzhledem k tomu, že ZŘ je součástí vnitřního řízení školy, lze jeho pozici zařadit do středního managementu školy, který je specifický řízením určité skupiny lidí, a zároveň nese odpovědnost za výchovně vzdělávací proces, tedy základní činnost probíhající obecně ve škole (Trojanová, 2014, s.17). S tím je spjata skupina odborných a osobnostních kompetencí.

Střední management školy je dosud teoreticky neukotvená část školního managementu. Někdy obsahuje i pozici zástupce ředitele. Někdy je ovšem zástupce postaven na téměř stejnou úroveň jako ředitel školy. Trojan (2015, s. 39) popisuje pozici zástupce ředitele jako pozici v českém školství doposud také formálně neukotvenou. Ředitel školy má tedy možnost do svých rukou plně uchopit obsah a postavení zástupce a stejně tak i jeho jmenování je plně v kompetenci ředitele. Je to osoba, která vytváří jakýsi svorník, most mezi ředitelem a učiteli.

O neurčité pozici zástupce ředitele dále píše Lhotková et al. (2012, s. 75), která přiřazuje zástupce ředitele jak mezi vedoucí pedagogické pracovníky, tak i mezi střední management školy. Vyjadřuje tím rozpolcenost osoby, ke které může a mnohdy dochází. Doslova o něm píše, že je „Vránou s pozlacenýma nohama“. Uvažuje o jeho pozici, jako nejasně definované a zcela závislé na řediteli, do jaké role, pozice jej postaví. Při konstrukci kompetenčního modelu je ideální kombinovat kompetenční model ředitele školy a kompetenční model středního managementu.

Z hlediska kompetencí a jejich rozvoje je zajímavý pohled Tomáše Bati, který jednoznačně determinuje princip postupného vývoje kompetencí. Je to ostře v protikladu myšlenky získání kompetencí pomocí edukačního procesu typu semináře, školení či výuky. Typický proces hierarchického postupu uvádí Trojan (2015, s. 76). Je notoricky známý výrok legendy českého podnikání Tomáše Bati: „Kdo chce být mým úspěšným ředitelem, měl by začít v koželužně. Komu smrdí práce v koželužně, ten se mým ředitelem nikdy nestane ...“ – poznámka. Baťa vyráběl kožené boty a koželužna byl začátek procesu výroby.

Z hlediska kompetencí je třeba si uvědomit vliv sociálních a osobnostních kompetencí, kterým se věnuje další autor. Tím je Lhotková et al. (2012, s. 77), která upozorňuje na náročnou situaci učitele jmenovaného do funkce středního managementu – tedy i do pozice zástupce ředitele. Je to osoba, která má náročného nadřízeného a stejně tak i náročné podřízené a razantně se tak mění jeho postavení. Ne moc vůči řediteli školy. Hlavní změna je z hlediska podřízených. Funkce středního managementu se ve školství výrazně liší od této funkce v jiných odvětvích. Důvodů je několik. Základní problém pro tvorbu středního managementu a tedy i pozice zástupce je nutný výběr podle osobních charakteristik. Mnohdy je tento výběr ovlivněný aprobační, zvláště pak vedoucích předmětů. Dále autorka upozorňuje na problém posuvu postavení středního managementu, tedy i zástupce ředitele. Vstup do funkce znamená posun, se kterým se musí střední management nově vyrovnat. Třetím

specifikem je náplň činnosti středního managementu, která nebývá jasně definovaná a přináší změny ve vztazích. Výše uvedený text dokládá důležitost osobních a sociálních kompetencí, které jsou nutné pro funkci zástupce ředitele školy, který musí komunikovat s okolím, rozhodovat na úrovni své pozice, řídit činnost dalších osob (často se stejným vzděláním). Musí změnit přístup k těmto osobám, které mnohdy před zvolením do funkce zástupce ředitele měly status spolupracovníka a nyní podřízeného.

O hierarchickém postavení řídicích pracovníků pojednává Trojanová (2014, s. 15) a vychází ze změny pojetí funkce ředitele (posun činnosti jiným směrem) a nutnosti zajištění odborného řízení výchovně-vzdělávacího procesu. Popisuje stav středního managementu v manažerské literatuře, kde se objevují dva druhy těchto pracovníků. První skupina je nazvaná manažeři první linie. Ti stojí ve struktuře řízení hned nad výkonnými pracovníky (ve výrobě se jedná například o mistry či předáky). Tito manažeři zajišťují plnění běžných úkolů. Druhou skupinou jsou pak střední manažeři - vedoucí větších úseků (tvořících jeden celek). Tito manažeři zajišťují plnění záměrů vrcholových manažerů ve svých útvarech. Tyto dvě skupiny jsou někdy označovány jako výkonný management. Někdy se v literatuře v souvislosti s výkonným managementem objevuje termín „odpovědnost bez pravomocí a prostředků“. U práce tohoto typu pracovníků je za stěžejní považována orientace na lidi, profesionalita a pozitivní přístup. Objevují se tu tedy kompetence osobní a sociální. Ve škole to odpovídá pozici zástupce ředitele jako pracovníka „první linie“ – tedy osoby, která pevně řídí procesy dané ředitelem školy a jejich výkon je orientován na výstupy dané školskou legislativou (na rozdíl od ředitele, která má spíše pozici vrcholového manažera s orientací na lidi, profesionalitu a pozitivní přístup). Tím je možno zdůraznit některé kompetence spojené s plánováním, kontrolou a hodnocením, komunikací a řešením problémů, asertivitou, loajalitou či ICT kompetencemi.

2.3 Kompetenční model zástupce ředitele, jeho struktura

Z výše uvedeného popisu zástupce ředitele je patrné, že popsat kompetenční model této pozice není vůbec jednoduché. Jeho pozice přechází mezi různými rolemi danými činnostmi, které vykonává. Působí zde několik faktorů, které mnohdy jdou proti sobě. Dále je třeba si uvědomit, že není možné jen tak převzít kompetenční model z výrobní sféry z důvodu odlišnosti od situace ve školství.

Lhotková et al. (2012, s. 80) popisuje vzor kompetenčního modelu středního managementu (tedy i zástupce ředitele). Skládá jej ze čtyř skupin. První tvoří osobnostní kompetence.

Obsahuje tyto složky: zvládání emocí, schopnost sebereflexe, iniciativa, loajalita, rozvoj sebe sama. Druhá skupina představuje sociální kompetence a obsahuje: řešení problémů, efektivní komunikace, asertivní jednání, kooperace, empatie. Další bod kompetenčního modelu je skupina manažerských kompetencí představovaných: plánování, kontrola a hodnocení, vedení týmů, vedení porad, motivace podřízených. Poslední skupinu tvoří odborné kompetence. K nim náleží: pedagogika a didaktika, odborný obsah předmětu, práce se ŠVP, individuální přístup k žákům, znalost práce s ICT. Tyto čtyři skupiny kompetencí autorka seřazuje na základě výzkumu prováděného na osmi pražských základních školách do strukturované pyramidy vyjadřující důležitost kompetencí středního managementu školy. Její základnu tvoří odborné kompetence, na kterých vše leží. Dále v pyramidě následují manažerské kompetence. Třetím článkem jsou osobnostní kompetence a nejdůležitější kompetence jsou na vrcholu a jsou to sociální kompetence. Tato hierarchie chápání důležitosti kompetencí představuje chápání funkce středního managementu (a tedy i zástupce ředitele) školy – od odborníka v oblasti vzdělávání k manažerovi, který je vzorem pro ostatní. Je otázkou, jestli toto pojetí důležitosti kompetencí je správné? Rozhodně vychází z praxe osob z již výše uvedených osmi základních škol. Spíše nežli o důležitosti můžeme u pyramidy mluvit o postupném rozvoji kompetencí, kde po zvládnutí nižšího patra může zástupce ředitele postoupit ke zvládnutí vyššího patra. Tento přístup nám může pomoci určit postup rozvoje kompetencí.

Další z možných popisů kompetenčního modelu zástupce ředitele je pětiskupinový. Dle autora (Trojan et al., 2015, s. 25) uvedený model osahuje pět skupin kompetencí seskupených do oblasti komunikační, koordinační, manažerské, pedagogické, a oponentské. Komunikační oblast řeší samou podstatu – tedy komunikaci a její situace. Zástupce ředitele by měl být schopen komunikovat jak s nadřízeným, tak se skupinou podřízených, zákonnými zástupci i žáky. Druhá oblast koordinační znamená schopnosti a dovednosti řídit práci skupin žáků, učitelů, seskupených do skupin, tříd, komisí. V této oblasti se objevuje obrovská rozmanitost činností ve školách. Ve třetí oblasti – manažerské – je zástupce ředitele nucen provádět činnosti z manažerské sféry – např. plánování, kontrolu či rozhodování. V neposlední řadě musí být zástupce ředitele stejně jako ředitel školy pedagogický pracovník a tudíž má vyučovací povinnost, jejíž míra závisí na velikosti školy. Poslední oblastí, kterou autor uvádí, je pozice oponenta – člena sboru stojícího mezi ředitelem školy a učiteli. Tato osoba je schopna (a také to dělá) přenést informace mezi ředitelem a pedagogickým sborem. Na první pohled je to oblast hůře pochopitelná (uvádí autor).

Zástupce tu stojí mezi dvěma světy a to ředitelem (který s ním konzultuje myšlenky, které chce realizovat) a učiteli (kteří očekávají, že zástupce jejich argumenty opracuje a vhodně předloží řediteli školy. Zástupce tedy pracuje s oběma stranami a musí umět argumentovat a oponovat oběma stranám, umět kriticky zhodnotit a objektivně posoudit jejich tvrzení. Autor zástupce ředitele nazývá primárním oponentem. Nejde však o to, aby oponoval učitelům, nebo řediteli školy. Situace je o mnoho složitější na gymnáziích, kde díky jejich všeobecnosti není primárně určena skupina prioritních předmětů (na rozdíl od odborných škol, kde maturitní odborné předměty, mateřský a anglický jazyk určuje dominantu vzdělávání). Zástupce ředitele a ředitel se mnohdy stávají rozhodujícími prvky v rozhodování a nastavování priorit (vycházejících sice z vize školy). Jednoduchý příklad můžeme uvést v okamžiku, kdy jeden žák třídy má soutěžit v matematické olympiádě v postupovém kole a třída jako celek jede na skupinovou aktivitu (například lyžařský výcvikový kurz, kam dneska již žáci nejezdí pouze kvůli výuce lyžování, ale pro vzdělávání v oblasti osobních a sociálních kompetencí). V okamžiku, kdy se z role oponenta stane spojovatel, pak se podařilo škole překonat předmětovou řevnivost. V tuto chvíli vyvstávají do popředí kompetence zástupce ředitele v oblasti osobnostní i sociální, které význačně pomohou na jednu stranu naslouchat a přijímat, na druhou stranu argumentovat a vysvětlovat, hledat řešení a v extrémním případě odmítnout a argumentačně zaštitit rozhodnutí. (Trojan et al., 2015, s. 25).

Kompetenční model následně shrnuje Trojan (2015, s. 54). Vychází zde z kompetenčního modelu ředitele školy, avšak vynechává kompetence, které náleží primárně řediteli školy – jako je například lídrovská kompetence (tuto kompetenci přebírá zástupce ředitele v okamžiku dlouhodobé absence ředitele – tedy i s ostatními kompetencemi ředitele školy). Kompetenční model je členěn do čtyř skupin. První z nich nazývá kompetencemi manažerskými a přiřazuje sem plánování (obvykle týdenní plány), komunikace (přenos informací na různých úrovních komunikantů) a řešení problémů. Druhou kompetenci nazývá autor odbornou kompetencí a řeší zde kompetenci tvorby rozvrhu a práce spojená s aplikací rozvrhů ve škole (volba volitelných předmětů, elektronická třídní kniha ...), administrativní kompetence a kompetenci hodnocení pedagogických pracovníků. Třetí skupinu kompetencí nazývá sociální a obsahuje empatii, akceptaci podmínek či motivaci pracovníků. Poslední čtvrtou skupinu popisuje jako osobnostní kompetence a přiřazuje sem kreativitu, loajalitu a seberozvoj.

Srovnáme kompetenční modely Trojana (2015) i Lhotková (2012, s. 80). Zjistíme, že oba dva rozdělují kompetenční model do čtyř skupin (s přihlédnutím k modelu Lhotkové, která popisuje model pro střední management). Lhotková má ale odlišněji naplněné kompetenční skupiny. Do manažerských kompetencí přiřazuje kromě plánování (stejně jako u Trojana) též kontrolu a hodnocení, vedení týmů, vedení porad a motivaci podřízených. Skupinu odborných kompetencí definuje zaměřenou více na výuku. Plní ji pedagogikou a didaktikou, odborným obsahem předmětů, prací s ŠVP, individuálním přístupem k žákům a znalostí práce s ICT. Zde se kompetenční model výrazně odchyluje od předchozího modelu. Třetí skupina kompetencí je dle autorky tvořena stejně jako u předchozího modelu empatií, avšak dále je naplněna kompetencí k řešení problémů, efektivní komunikací, asertivním jednáním a též kooperací. Z hlediska čtvrté skupiny nazývané osobnostní kompetence je ve shodě v případě loajality a osobního rozvoje, které doplňuje zvládáním emocí, schopností sebereflexe a iniciativou.

Pro výzkumné šetření jsem si zvolil čtyřskupinový model Trojana. Jeho členění kompetencí mi připadá logické a navíc jej podporuje výzkum Lhotkové (předchozí popis). Do obsahu hlavních kompetencí jsem částečně zapracoval kompetence i z ostatních modelů. Myslím si, že Trojanův model je ve svém dělení přirozený a relativně jednoduchý. Komplexně pokrývá potřeby kladené na zástupce ředitele. V důležitých oblastech dokáže jít i do hloubky (například řešení komunikace do několika různých směrů – žáci, kolegové, rodiče a zákonní zástupci, zřizovatel, Česká školní inspekce, laická veřejnost, ...).

Tento navržený kompetenční model se tedy skládá z kompetence manažerské (ta obsahuje složky plánování, vedení porad, kontrola a hodnocení, motivování podřízených, komunikace s učiteli, žáky a zákonnými zástupci, řešení problémů). Další kompetencí je odborná kompetence (obsahuje složky sestavení rozvrhu, administrativní činnost, znalost právních a administrativních předpisů, znalost školského kontextu, práce s ŠVP, ICT kompetence, obecná pedagogika a didaktika, jazykové vybavení, přehled o odborném obsahu předmětů). Třetí kompetencí je sociální kompetence (ta obsahuje složky empatie, akceptace podmínek, kooperace spolupráce, sestavování a práce s týmy, motivace pracovníků, řešení problémů, asertivní jednání). Poslední čtvrtá kompetence je osobnostní kompetence (ta obsahuje složky kreativita, loajalita, ochota, seberozvoj – práce na sobě, iniciativa, sebereflexe, time-management, přijímání rozhodnutí, práce se stresem, zvládání emocí).

3 Další vzdělávání zástupce ředitele

Tato kapitola nastíní možnosti rozvoje kompetencí. Zástupce ředitele je většinou člověk s ukončeným vysokoškolským vzděláním učitele (dle zákona o pedagogických pracovnících je několik cest k získání kvalifikace učitele) a několikaletou praxí. Jeho příprava na pracovní pozici tedy již probíhá jako vzdělávání při zaměstnání – tedy vzdělávání dospělých.

V rámci integrace pojmů další vzdělávání ZŘ a jeho kompetence popisuje Hroník (2007, s. 31) proces učení nejenom jako organizovaný proces, ale také jako spontánní děj (jedinec si ho nemusí uvědomovat).

Autor popisuje učení „jako rozvoj, který vede k přetrvávající a efektivní změně v duševní činnosti a chování. Učení tedy zahrnuje nejen vědění, ale i konání“. Toto konání souvisí s činnostmi v rámci práce ve škole

3.1 Způsoby vzdělávání

Z tohoto úhlu pohledu je možné hovořit o možnosti institucionalizovaného procesu vzdělávání. Dobře to popisuje Hroník (2007, s. 31). „Vzdělávání – jeden ze způsobů učení (se), organizovaný a institucionalizovaný způsob učení. Vzdělávací aktivity jsou ohraničené (diskrétní) – mají svůj začátek a konec. Při koncipování vzdělávání ve firmě postupujeme systematicky.

Tento způsob vzdělávání popisuje i Trojanová (2014, s. 160). Definiuje jej jako vzdělávání mimo pracoviště. To je forma reprezentovaná například studijními kurzy, semináři či workshopy (aktivnější semináře). V neposlední řadě jsou zde také dlouhodobější ucelená školení – například Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky.

Další možnost vzdělávání popisuje Trojanová (2014, s. 160) jako způsob vzdělávání na pracovišti, a to formou instruktáže při výkonu práce na pracovišti, asistence neboli pomoc jinému pracovníkovi, dále pak pověření úkolem, v rámci kterého získá pracovník nové znalosti či kompetence. Dalším způsobem je též rotace práce (zastupování nepřítomného pracovníka), mentoring či koučink a též učení se na základě interakce s ostatními na pracovních poradách.

Tuto možnost doplňuje dále Hroník (2007, s. 31), který rozšiřuje pojem „učíme se“ i v situaci, kdy nejsme účastni procesu vzdělávání v institucionalizované podobě. Jde tedy

o neuvědomělý proces učení se a může obsahovat i nevhodné oblasti (například kouření). Také popisuje tři základní zdroje učení a to údiv, zkušenost a kritické myšlení.

Další z autorů upozorňuje na jiný fenomén, který je důsledkem vzdělávání. Tím je nepřímé získání postojů jako důsledek procesu vzdělávání (tedy získání určitých znalostí a dovedností). „Vzdělávání bývá primárně zaměřeno na přímou kultivaci znalostí nebo dovedností. Pokud mění i postoje vzdělávaného člověka (což je možné a často to od vzdělávání skutečně požadujeme), činí tak spíše nepřímou, tedy spolu s nabízením určitých znalostí a dovedností“ (Plamínek, 2010, s. 32). Pro oblast školství je zajímavé posoudit i efektivitu vzdělávání. Hovoří o ní Trojanová (2014, s. 160). Autorka píše, že efektivní způsob vzdělávání manažera obsahuje 70 procent z náročných pracovních úkolů, dále 20 procent interakce s ostatními pracovníky. Zbývajících 10 procent představují studijní kurzy a četba.

4 Metodika výzkumného šetření

Tato kapitola vymezuje cíl šetření. Na základě určení tohoto cíle šetření kapitola definuje hlavní výzkumnou otázku šetření. Pro konkretizaci šetření jsou definovány jednotlivé dílčí výzkumné otázky šetření. Dále odpovídá na otázku volby respondentů a věnuje se způsobu sběru dat od těchto osob. Celkově tedy tato kapitola řeší otázku co je cílem šetření, co bude šetření zjišťovat a pomocí jakých otázek, koho se bude šetření týkat a proč.

4.1 Cíl šetření

Cílem šetření je zjistit, jakými kompetencemi by měli zástupci ředitele na gymnáziu disponovat, jakým způsobem je získali, a také popsat možnosti jejich rozvíjení.

Hospodářová (2008, s. 25) používá v souvislosti se stanovením cíle zkratku SMART. Představuje souhrn atributů cíle. Jsou to počáteční písmena následujících významů: S jako specifický (množství, kvalita, čas), M jako měřitelný, A jako akceptovatelný nebo také dosažitelný, R jako reálně splnitelný, T jako termínovaný – sledovaný v průběhu.

Výše uvedený cíl šetření tyto atributy splňuje.

4.2 Operacionalizace šetření

Výzkumná otázka je předpokladem pro vymezení metody zkoumání. Jejím prostřednictvím si výzkumník definuje zkoumanou realitu (Strauss, Corbinová 1999).

Hlavní výzkumná otázka tohoto šetření zní:

Jaké jsou kompetence zástupce ředitele na gymnáziu? K zodpovězení hlavní výzkumné otázky jsou definované níže uvedené dílčí výzkumné otázky, které konkretizují hlavní výzkumnou otázku.

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaká je pracovní náplň zástupce ředitele? Tato otázka si klade za cíl zjistit seznam činností prováděných zástupcem ředitele v rámci jeho pozice člena vedení školy. Tyto činnosti nejsou příliš reflektovány vysokoškolským pedagogickým studiem, i odborná literatura s nimi pracuje velice sporadicky. To dokládá i Trojan (2015), který uvádí činnost zástupce ředitele jako pokračující, doplňující či následnou k aktuální činnosti ředitele školy. Činnost zástupce ředitele je velice rozmanitá, neboť škola v současném státě plní mnoho funkcí

2. Jaké kompetence považuje zástupce ředitele za klíčové kompetence pro svoji činnost? Vzhledem k rozmanité činnosti zástupce ředitele jsou na tuto osobu kladeny specifické nároky. Trojan et al (2015) uvádí čtyři zásadní kompetence (manažerské, odborné, sociální a osobnostní), které považuje za klíčové. Zde výzkum sleduje nalezení prioritních schopností v percepci zástupce ředitele.

3. Jakým způsobem rozvíjí zástupce ředitele své kompetence? Kompetence mohou být rozvíjeny několika způsoby, jako například absolvováním vzdělávacích kurzů, nebo Funkčním studiem, popřípadě studiem Školského managementu apod. (Beneš, 2008). Otázka by měla tedy ukázat, jak se zástupce ředitele vzdělává, a které konkrétní metody vzdělávání v praxi využil.

4.3 Cílová skupina výzkumného šetření a sběr dat

V práci se zaměřuji na další vzdělávání pedagogických pracovníků, konkrétně na zástupce ředitele gymnázií, a z toho důvodu jsou stanoveni jako respondenti osoby vykonávající tuto činnost. Podle Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy kraje Vysočina 2016 je v současnosti činnost zástupce ředitele spojena s velkou podporou technického a přírodovědného vzdělávání, které prosazuje ve svém řízení krajský úřad, jež je zřizovatelem většiny středních škol. To se projevuje rozdílnou podporou odborných škol a škol všeobecně vzdělávacích, mezi které patří gymnázia. Vytváří se tu skupina škol, která má oproti ostatním gymnáziím odlišné podmínky pro svoje fungování. Z tohoto důvodu byl výzkumným vzorkem šetření pouze zástupce ředitele na gymnáziu, a to pro svoji specifickou.

Dalším důvodem zkoumání vzorku zástupců ředitelů je setkávání ředitelů těchto škol nejen na poradách ředitelů škol, ale i mimo na společných aktivitách rozvíjejících všeobecné vzdělávání. Současně by bylo velice obtížné zkoumat všechna gymnázia v republice, nebo hledat oblasti odpovídající podmínkám kraje Vysočina.

V kraji Vysočina působí dvě vzdělávací instituce, které nabízejí a tím pádem ovlivňují vzdělávání zástupců ředitelů.

V neposlední řadě jako ředitel školy hodlám své zástupce vyslat na okolní gymnázia s cílem načerpat zkušenosti, dovednosti, kompetence od ostatních kolegů. Tudíž znalost názorů a vyjádření v šetření přispěje k navázání spolupráce mezi školami.

Gymnázií v kraji Vysočina je 15, funkci zástupce ředitele vykonávají muži i ženy různého věku, místem pracoviště jsou gymnázia v kraji Vysočina. Základním souborem jsou všichni zástupci ŘŠ v kraji Vysočina, to je 23 osob. Z tohoto počtu patří osm gymnázií k menším školám a působí na nich pouze jeden zástupce ředitele. Na dalších šesti gymnáziích, která mají již více žáků, působí dva zástupci ředitele. Dále existuje jedno gymnázium (jako škola sloučená s odbornou školou), kde působí tři zástupci ředitele. To dává dohromady 23 osob ve funkci zástupce ředitele.

Respondenti šetření byli osloveni na základě souhlasu ředitele školy, ve které působí. Oslovil jsem všech 15 ředitelů a požádal je o spolupráci.

Základní technikou sběru dat bylo kvantitativní dotazníkové šetření. Byla vytvořena pevná matice otázek, na které respondenti odpovídali. Dotazník byl převeden do elektronické podoby a dotazování zástupci ředitele odpovídali pomocí webového rozhraní. Dotazníkové šetření jsem si zvolil kvůli možnosti porovnání získaných dat, dobré zpracovatelnosti, velké míře anonymity a malé časové náročnosti. Nebezpečí vyplnění jinou osobou nežli zástupcem ředitele bylo kompenzováno mojí přímou znalostí ředitelů škol (které jsem přímo oslovil), jejichž zástupci v daném šetření dotazník vyplňovali.

Výchozím bodem byl dopis ředitelům partnerských gymnázií v kraji Vysočina, kteří předali žádost o zodpovězení dotazníku svým kolegům zástupcům ředitele. Respondenti byli upozorněni na anonymitu dotazníkového šetření. Před samotným šetřením byli seznámeni s cílem práce. Dále respondenti odpovídali na řadu otázek souvisejících s problematikou kompetenčního modelu zástupce ředitele a s rozvíjením těchto kompetencí. Poté následovala analýza získaných dat.

5 Analýza získaných dat

Tato kapitola dává odpověď na informace o skupině respondentů z hlediska zastoupení mužů a žen, dále z hlediska délky praxe respondentů. V další části analyzuje hlavní činnosti dotazovaných – představuje jejich činnost na pozici zástupce ředitele. V další části jsou analyzována data týkající se kompetencí rozdělených do čtyř skupin – manažerské, odborné, sociální a osobnostní – výsledkem je priorita pro činnost zástupce ředitele. Následně je šetřením hledána možnost rozvoje těchto kompetencí a též skutečně realizované možnosti rozvoje kompetencí u respondentů.

5.1 Informace o respondentech

Z celkového počtu zástupců ředitelů gymnázií v kraji Vysočina je v současnosti 13 mužů a 10 žen. Počet respondentů dotazníkového šetření je uveden v tabulce 1.

Tabulka 1 Počet respondentů dotazníkového šetření (vlastní šetření)

| | |
|--|-------|
| dotázaní zástupci ředitele | 23 |
| z toho počet respondentů dotazníkového šetření | 15 |
| návratnost (v procentech) | 65,22 |
| z toho muži | 7 |
| procentuální podíl | 46,67 |
| z toho ženy | 8 |
| procentuální podíl | 53,33 |

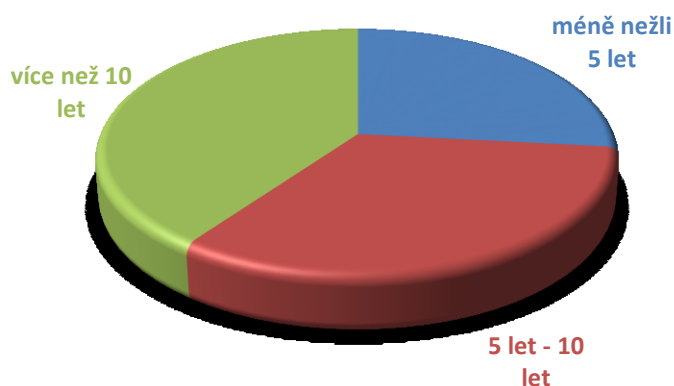
Kromě genderového vyvážení je ještě zajímavá délka praxe zástupců ředitelů, která je uvedena v následující tabulce. Délka praxe zástupců ředitele

Tabulka 2 Délka praxe dotazovaných (vlastní šetření)

| délka praxe | počet respondentů |
|------------------|-------------------|
| méně nežli 5 let | 4 |
| 5 let - 10 let | 5 |
| více než 10 let | 6 |

Z grafu č. 1 je patrné, že počet respondentů šetření rozdělený dle délky praxe je vyrovnaný. V kraji Vysočina pracují na této pozici lidé krátce (do pěti let) ve stejném zastoupení jako osoby s pěti až desetiletou praxí a stejně tak i osoby s praxí delší nežli 10 let.

Graf 1 Délky praxe respondentů řešení (vlastní šetření)



Pokud bychom se podívali na problematiku genderu a délku praxe zástupců ředitelů podrobněji, zjistíme, že v této oblasti je situace vyrovnaná – viz tabulka a graf v příloze.

5.2 Pracovní náplň zástupce ředitele

V rámci hledání hlavního cíle šetření (tedy kompetencí, kterými by měl být zástupce ředitele vybaven) je důležité vědět, co vlastně respondenti šetření na pozici zástupce ředitele vykonávají. V těchto činnostech, ať už každodenních, nebo prováděných jednou ročně se odrážejí kompetence, kterými by měl zástupce ředitele disponovat.

Respondenti šetření dostali v dotazníku (viz příloha – otázka č. 1 Jaké konkrétní činnosti jako zástupce ředitele vykonáváte) otázky na 4 druhy konkrétních činností (viz 2.1 Pracovní náplň zástupce ředitele), kde měli možnost zvolit, zda tuto činnost v rámci své pracovní náplně provádějí. Dále měli v dotazníku možnost doplnit i další činnosti jejich konkrétní pracovní náplně.

Výsledky šetření jsou uvedeny v tabulce 1 a plně potvrzují tvrzení Trojana et al.(2015), který popisuje hlavní činnosti zástupců ředitelů. Jako nejčastěji vykonávanou činností je popisováno plánování – 14 respondentů z 15 celkových popisuje, že tuto činnost vykonává. Toto potvrzuje skutečnost, že veškeré procesy, které doprovázejí pedagogický proces, je třeba plánovat. Naproti tomu tvorba rozvrhu je pro 5 z 15 respondentů činnost, kterou nevykonávají. Je to způsobeno tím, že některá gymnázia mají dva či dokonce tři zástupce, kteří mají odlišné pracovní náplně – viz popis cílové skupiny výzkumného šetření.

93 % zástupců ředitelů vykonává, či se podílí na tvorbě plánů, velká část řeší kontrolní a hodnotící procesy pedagogického procesu a administrativní funkce s ním spojené. Na tvorbě rozvrhu (a s ním spojenými činnostmi) pracuje 67 % respondentů. Nicméně se ukázal také výčet dalších činností, kterými jsou: Individuální studijní plány, projekty, technický rozvoj školy, výchovné poradenství, Rada rodičů, učebnice, plesy parlament výroční zpráva.

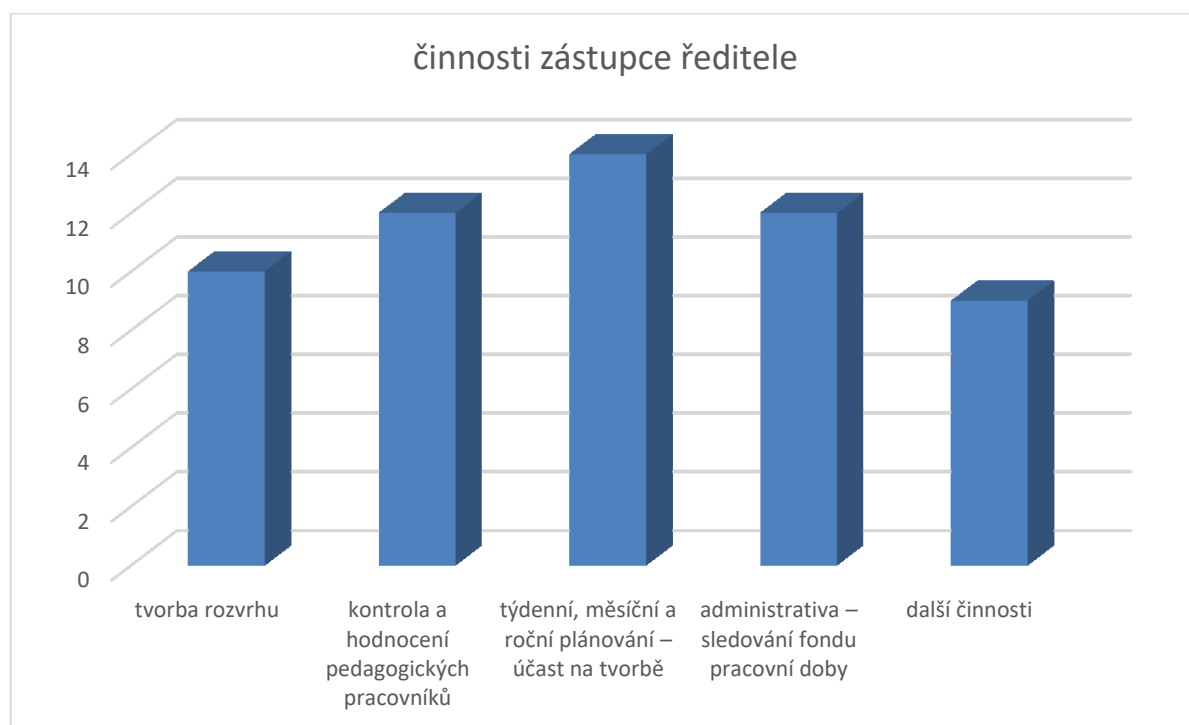
Na základě Trojana et al. (2015, s. 15) je možno říci, že výčet činností pravděpodobně představuje pouze vrcholek ledovce činností, které zástupci ředitele vykonávají. To, že se na téma další objevilo málo odpovědí v dotazníkovém šetření, přisuzuji tomu, že respondenti nechtěli vypisovat dlouhý seznam dalších činností (které vykonávají). Též řešení otázky priority a důležitosti těchto činností (tedy toho co uvést do dotazníku) není jednoduché.

Tabulka 3 Přehled činností zástupců ředitelů – respondentů výzkumu (vlastní šetření)

| druh činnosti | absolutní četnost | relativní četnost |
|--|----------------------|----------------------|
| tvorba rozvrhu | 10 | 67 % |
| kontrola a hodnocení pedagogických pracovníků | 12 | 80 % |
| týdenní, měsíční a roční plánování – účast na tvorbě | 14 | 93 % |
| administrativa – sledování fondu pracovní doby | 12 | 80 % |
| další činnosti | 9 | 60 % |

Následující graf popisuje souhrn těchto činností, které v rámci svojí práce zástupci ředitelů vykonávají. Graf ukazuje jak velká část z 15 dotazovaných má ve své pracovní náplni danou konkrétní činnost. Relativní četnost vyjadřuje procentuální zastoupení této činnosti z celkového vzorku dotázaných zástupců ředitele

Graf 2 Činnosti zástupce ředitele (vlastní šetření)



5.3 Klíčové kompetence pro zástupce ředitele

Dalšími otázkami v dotazníku (viz příloha – otázka č. 2 V níže uvedené tabulce jsou obsaženy možné kompetence zástupce ředitele. Prosím dle svého uvážení vyznačte jejich důležitost pro činnost zástupce ředitele). Tyto kompetence vycházejí z modelu popisovaném v teoretické části v kapitole 2.3. Respondenti šetření vyznačovali pro jednotlivé čtyři skupiny kompetencí odpovědi, které určovaly důležitost jednotlivých složek kompetence pro jejich činnost. Výsledky šetření získané od respondentů jsou vždy uvedeny v tabulce. Pro větší přehlednost kromě tabulkového vyjádření jsou výsledky výzkumného šetření uvedeny také v grafické podobě.

5.3.1 Manažerské kompetence

Zástupce ředitele vykonává činnost manažera. Ve vybraném kompetenčním modelu (viz kapitola 2.3) jsem sledoval důležitost kompetencí pro zástupce ředitele. Z odpovědí respondentů je patrné, že komunikační kompetence je důležitá (13 osob z 15 tuto kompetenci hodnotí jako určitě důležitou). Mezi další kompetenci se určitě řadí motivace, která je na pozici zástupce ředitele směřována více na učitele, méně pak na samotné žáky. Obdobnou prioritu dostala kompetence plánování (odráží proces delegování pravomocí od ředitele školy). Též zde vystupuje kompetence k řešení problémů. Nemá sice nejvyšší důležitost, zato ji však všichni respondenti označili za důležitou. Přehledně jsou data zobrazena v tabulce 4 (výčet jednotlivých kompetencí a odpovědí zástupců ředitelů).

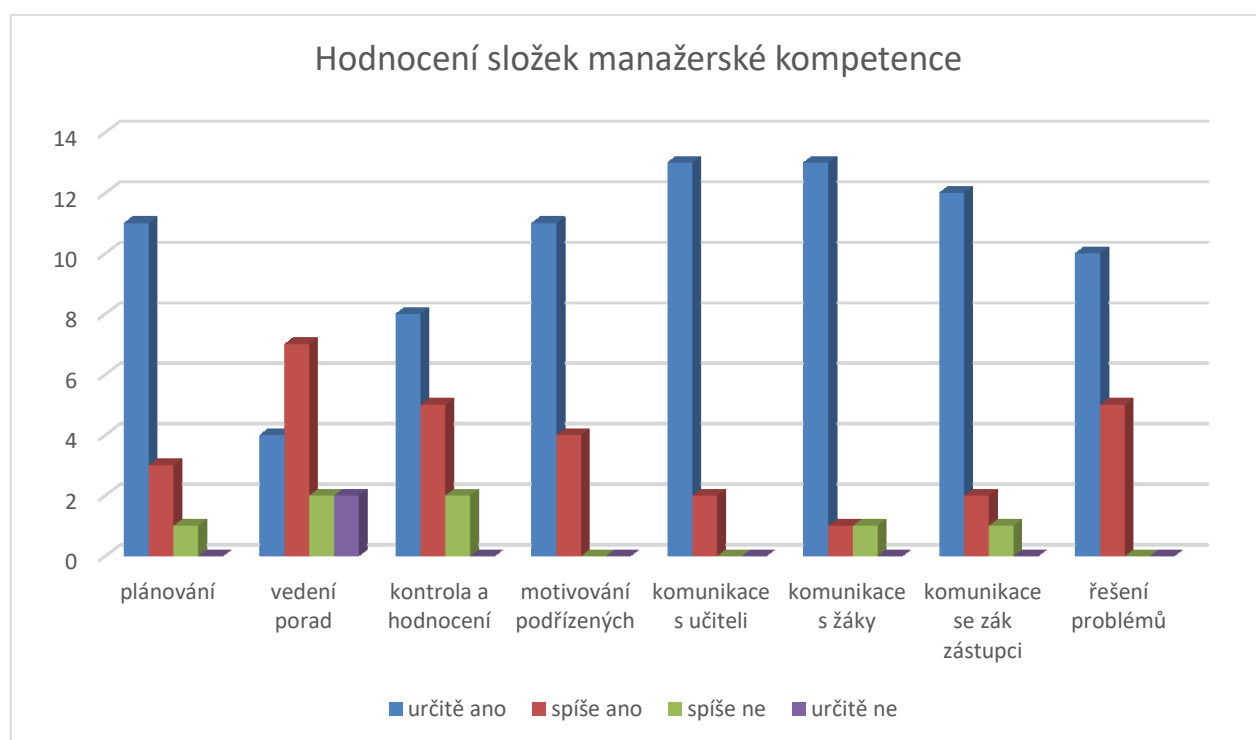
Tabulka 4 Důležitost složek manažerské kompetence (vlastní šetření)

| složky kompetence | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|----------------------------|------------|-----------|----------|-----------|
| plánování | 11 | 3 | 1 | 0 |
| vedení porad | 4 | 7 | 2 | 2 |
| kontrola a hodnocení | 8 | 5 | 2 | 0 |
| motivování podřízených | 11 | 4 | 0 | 0 |
| komunikace s učiteli | 13 | 2 | 0 | 0 |
| komunikace s žáky | 13 | 1 | 1 | 0 |
| komunikace se zák zástupci | 12 | 2 | 1 | 0 |
| řešení problémů | 10 | 5 | 0 | 0 |
| součet volby kompetencí | 82 | 29 | 7 | 2 |
| průměr volby na kompetenci | 10,25 | 3,63 | 0,88 | 0,25 |

Co se týká důležitosti složek kompetence, tak odpovědi respondentů dávají nižší důležitost složce kompetence kontrola a hodnocení. Tato část kompetence je většinou přisuzována hlavně řediteli školy. Ředitel školy není schopen kontrolní a hodnotící činnost provádět sám (hlavně na školách větších). Kontrola a hodnocení bude probíhat jinak na škole s velkým počtem žáků a učitelů, nežli ve škole s menším počtem žáků a učitelů. Výsledek šetření ukazuje problematiku kontroly a hodnocení delegovanou ředitelem na své podřízené. Jak uvádí jeden dotazovaný, taktéž k problematice přispívá v minulosti dlouho neřešený standart dobrého učitele a jeho práce.

Nejnižší hodnocení důležitosti měla kompetence k vedení porad. Tuto nižší hodnotu je možno vysvětlit existencí ředitele školy jako hlavní síly při vedení důležitých porad (klasifikační rady či řešení prioritních otázek – například vize školy).

Graf 3 Hodnocení složek manažerské kompetence (vlastní šetření)



Dále byly analyzovány složky manažerské kompetence ve vztahu k délce praxe respondentů. Analýza byla řešena pro tři skupiny respondentů. V první byla délka praxe do 5 let, ve druhé byla délka praxe 5 až 10 let. Třetí skupina respondentů měla délku praxe více než 10 let. Pro dotazované s krátkou praxí jsou důležité složky plánování a komunikační. Pro další skupinu jsou důležité složky komunikační a motivační a respondenti s nejdelší praxí preferují kromě

komunikační složky kompetence též část kompetence k řešení problémů. Data pro níže uvedené grafy jsou součástí přílohy č. 5.

Závěrem tedy můžeme shrnout, že mezi nejdůležitější manažerské kompetence patří komunikační kompetence. Tato kompetence je důležitější ve vztahu uvnitř školy (tedy komunikace ve vztahu k učitelům a žákům školy). Další důležitou kompetencí je plánování a motivace podřízených.

5.3.2 Odborné kompetence

Problematika odborné kompetence je blíže spojena s konkrétními činnostmi, kterými je zástupce ředitele ve škole pověřen (viz kapitola 2.3. teoretická část). Ředitel školy v pracovní náplni určí činnost zástupce ředitele. Nicméně i přes toto určení se zástupce ředitele každodenně (stejně jako ředitel školy) setkává s činnostmi, které sice nejsou popsány v jeho pracovní náplni, ale je třeba je vykonat.

Respondenti šetření se však shodli, že složka odborné kompetence pro sestavení a práci s rozvrhem, práci s ŠVP a kompetence vedoucí k využití znalostí obecné pedagogiky a didaktiky jsou pro zástupce ředitele hodnocené jako určitě důležité. Tyto složky kompetence tedy představují podstatnou a velkou část odbornosti spojené s pedagogickým procesem - tedy hlavní nejdůležitější činnosti školy.

Jako méně důležité se jeví respondentům složka pro administrativní činnost, či složka spojená se znalostí školského kontextu a ICT kompetence. Tyto části kompetence vycházejí z množství činnosti, která provází pedagogický proces. Jsou to různé tabulky výkazy, administrativa pro podporu vzdělávání, projekty, smlouvy, závazky a pohledávky.

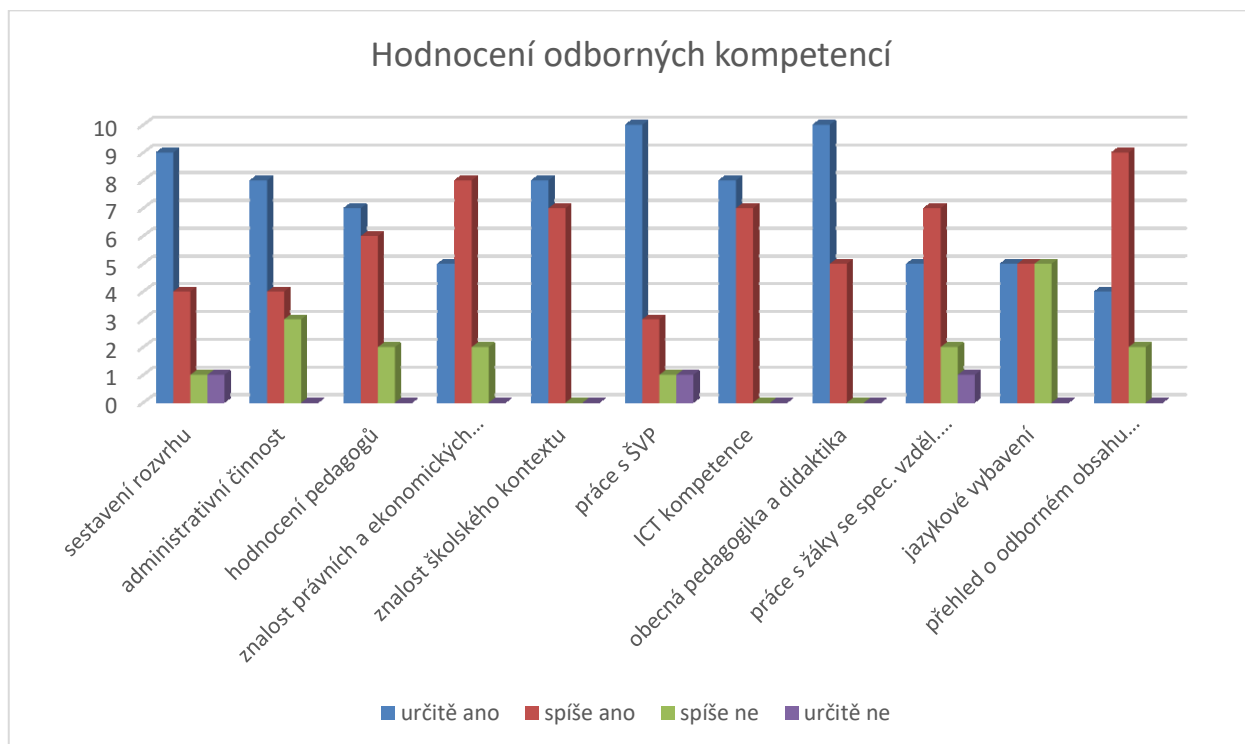
Jako nejméně důležité se respondentům jeví složka kompetence spojená se znalostí právních a ekonomických předpisů, složka kompetence pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jazykové vybavení a přehled o odborném obsahu předmětů. Tyto složky jsou dle respondentů částmi kompetencí přejatými od ředitele školy, nebo od vrstvy středního managementu představovaného vedoucími učiteli předmětů či výchovného poradce.

Tabulka 5 Důležitost odborných kompetencí (vlastní šetření)

| složka kompetence | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|--|------------|-----------|----------|-----------|
| sestavení rozvrhu | 9 | 4 | 1 | 1 |
| administrativní činnost | 8 | 4 | 3 | 0 |
| hodnocení pedagogů | 7 | 6 | 2 | 0 |
| znalost právních a ek. předpisů | 5 | 8 | 2 | 0 |
| znalost školského kontextu | 8 | 7 | 0 | 0 |
| práce s ŠVP | 10 | 3 | 1 | 1 |
| ICT kompetence | 8 | 7 | 0 | 0 |
| obecná pedagogika a didaktika | 10 | 5 | 0 | 0 |
| práce s žáky se spec. vzděl. potřebami | 5 | 7 | 2 | 1 |
| jazykové vybavení | 5 | 5 | 5 | 0 |
| přehled o odborném obsahu předmětů | 4 | 9 | 2 | 0 |
| součet volby kompetencí | 79 | 65 | 18 | 3 |
| průměr volby na kompetenci | 7,18 | 5,91 | 1,64 | 0,27 |

Celkově je z grafu č. 4 patrné, že kromě tří posledních složek kompetence jsou respondenti šetření přesvědčení o důležitosti těchto kompetencí.

Graf 4 Hodnocení odborných kompetencí (vlastní šetření)



Dále byla provedena analýza složek odborné kompetence ve vztahu k délce praxe respondentů (stejně jako v předchozí kapitole - analýza byla řešena pro tři skupiny respondentů). Z hlediska délky praxe nebyly pozorovány žádné výrazné odlišnosti v odpovědích respondentů. Viz příloha č. 6.

Z této analýzy (dané délkou praxe respondentů) vyplývá, že respondenti s nejkratší dobou praxe vidí důležitost složky kompetence pro práci s ŠVP, za kterými následují části kompetence pro sestavování rozvrhu, administrativní činnost, znalost školského kontextu a ICT kompetence. Dotazovaní se střední dobou praxe upřednostňují ICT kompetence, složky kompetence pro obecnou pedagogiku a didaktiku a část kompetence pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondenti s nejdelší dobou praxe upřednostňují kompetenci pro obecnou pedagogiku a didaktiku. Za ní následují skupina složek kompetencí pro sestavení rozvrhu, administrativní činnost, hodnocení pedagogů a práce s ŠVP.

Celkově tedy vyplývá, že mezi důležité složky odborné kompetence patří kompetence pro práci s ŠVP, obecné pedagogické a didaktické. Tyto dvě dále rozšiřuje složka kompetence pro tvorbu rozvrhu.

5.3.3 Sociální kompetence

Důležitost sociálních kompetencí dokládá svým tvrzením Trojan (2015, s. 16). Vysvětluje, že zástupce ředitele je vlastně pedagogický pracovník, který po nástupu do funkce není povinen si doplnit jakékoliv vzdělání. To ale znamená, že má stejné vzdělání jako jeho kolegové učitelé. Znamená to tedy, že není možné použít pro řešení pracovních problémů postupy z komerční sféry, kde pracovní pozice ve firmě odpovídá vzdělání daného pracovníka. V okamžiku rovnosti vzdělání je kladen velký důraz na sociální kompetence.

Respondenti vyjadřují ve svých odpovědích velkou důležitost sociálních kompetencí tím, že nikdo neuvedl v odpovědích odpověď typu určitě ne a pouze jedna odpověď specifikuje spíše ne.

Respondenti dále vyjádřili vysokou míru důležitosti kompetenci pro spolupráci, motivaci a řešení problémů, kde 12 osob vyjádřilo důležitost volbou určitě ano. Následně vyjádřili o málo menší důležitost pro kompetenci empatie, práci s týmy a asertivitu. Rozdíl v hodnocení však není velký s výjimkou asertivního jednání, kde jeden dotazovaný vyjádřil malou důležitost této kompetence (forma odpovědi spíše ne).

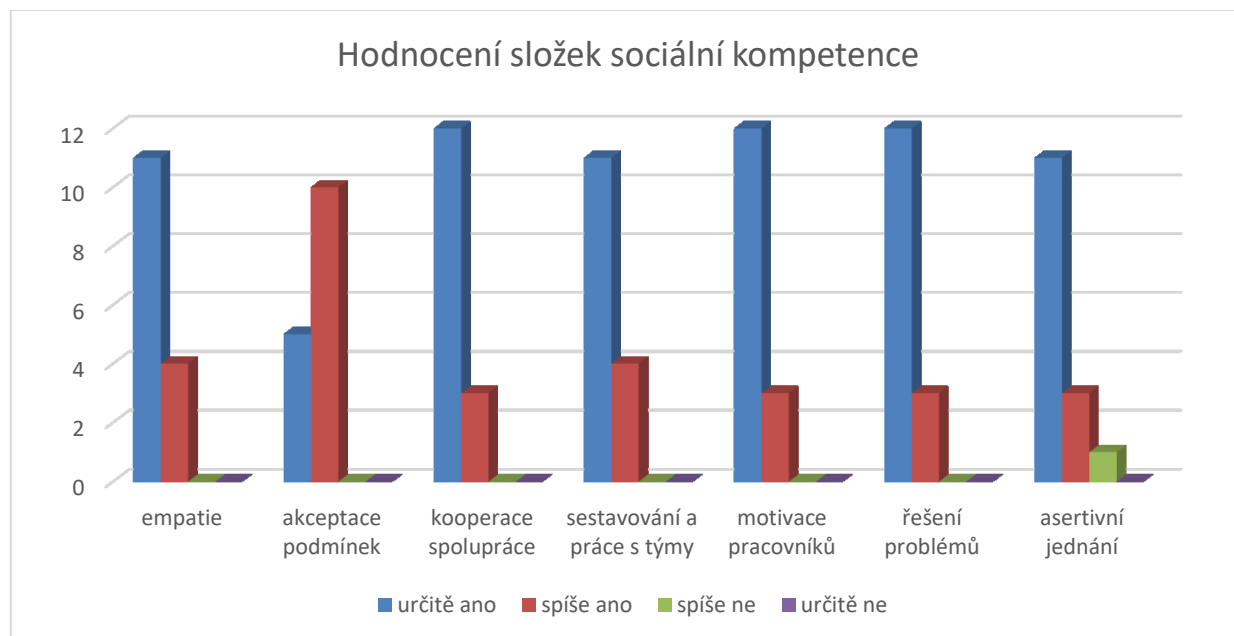
Výjimkou mezi sociálními kompetencemi je kompetence k akceptaci podmínek, kdy deset respondentů šetření vyjádřilo prioritu formou spíše ano a pouze pět volbou nejdůležitější (určitě ano).

Tabulka 6 Důležitost sociálních kompetencí (vlastní šetření)

| složka kompetence | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|----------------------------|------------|-----------|----------|-----------|
| empatie | 11 | 4 | 0 | 0 |
| akceptace podmínek | 5 | 10 | 0 | 0 |
| kooperace spolupráce | 12 | 3 | 0 | 0 |
| sestavování a práce s týmy | 11 | 4 | 0 | 0 |
| motivace pracovníků | 12 | 3 | 0 | 0 |
| řešení problémů | 12 | 3 | 0 | 0 |
| asertivní jednání | 11 | 3 | 1 | 0 |
| součet volby kompetencí | 74 | 30 | 1 | 0 |
| průměr volby na kompetenci | 10,57 | 4,29 | 0,14 | 0 |

V níže uvedeném grafu je patrný rozdíl v hodnocení většiny kompetencí vůči kompetenci akceptace podmínek. Dále v grafu č. 5 můžeme sledovat velice minimální rozdíly mezi ostatními kompetencemi (výše popsané).

Graf 5 Hodnocení složek sociální kompetence (vlastní šetření)



Následuje opět analýza složek sociální kompetence ve vztahu k délce praxe respondentů (stejně jako v předchozí kapitole. U dotazovaných nebyly zjištěny žádné výraznější rozdíly odpovědí v závislosti na délce praxe na pozici zástupce ředitele. Viz příloha č. 7.

Celkově hodnocení složek sociální kompetence bylo vysoké (3 kompetence byly hodnoceny jako určitě důležité 12 krát a další tři 11 krát). Mezi nejdůležitější patří složka kompetence vedoucí ke kooperaci (spolupráci), motivaci spolupracovníků a složka kompetence k řešení problémů. Další tři téměř stejně důležité kompetence jsou empatie, práce s týmy a asertivní chování.

5.3.4 Osobnostní kompetence

Školství na rozdíl od komerční (například výrobní) sféry představuje práci s lidskými zdroji. Tudíž osobnostní kompetence představují základ pro tuto činnost.

Respondenti šetření nejčastěji hodnotili jako důležité složky kompetence loajalita, iniciativa, práce se stresem a zvládání emocí, na čem se shodlo 11 nebo 12 dotazovaných. Dále si více cenili části kompetence ochota a přijímání rozhodnutí.

Mezi složky kompetence s trošku nižším hodnocením důležitosti byly přiřazeny části seberozvoj, sebereflexe, kreativita a time management.

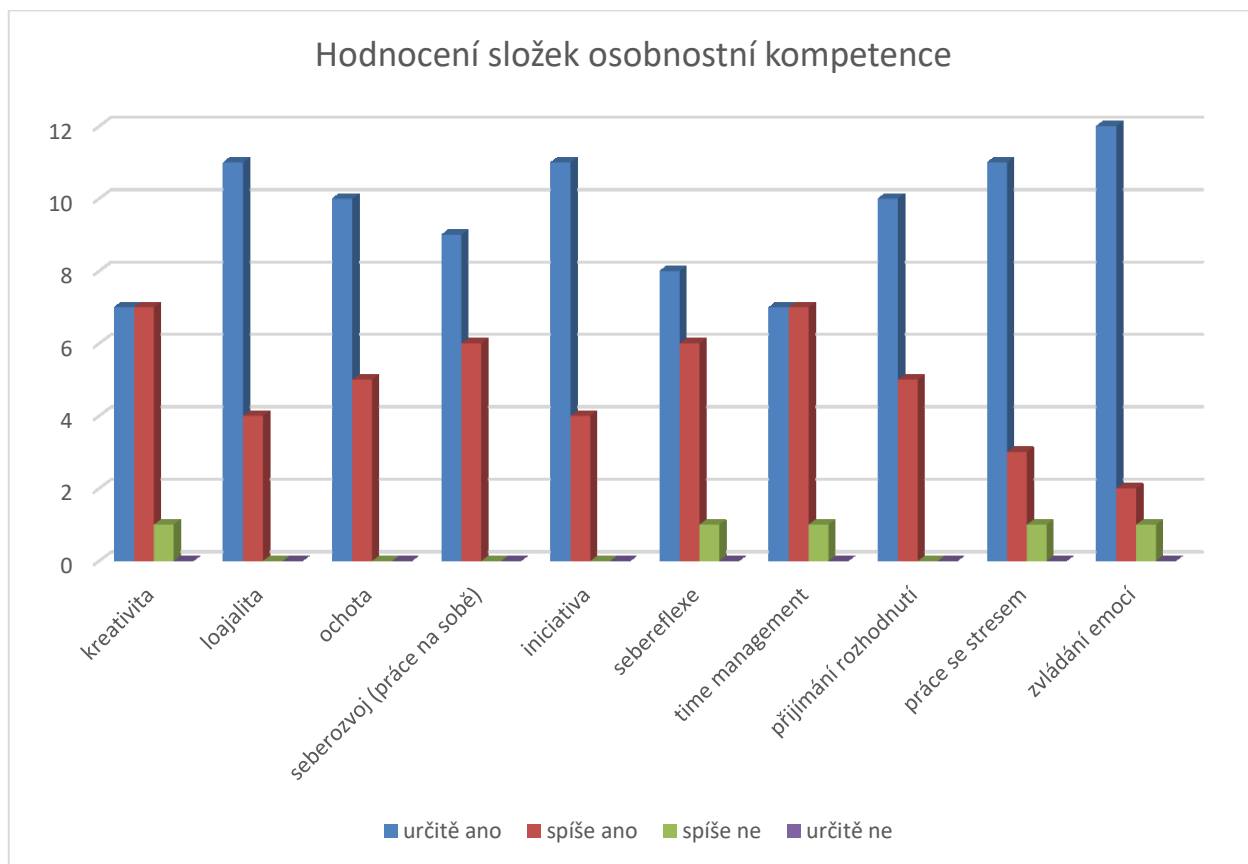
Pět respondentů vyslovilo názor, že části kompetence kreativita, sebereflexe, time management, práce se stresem a zvládání emocí jsou spíš nedůležité. Vždy se však jedná o vyjádření jednoho respondenta z patnácti a vždy je to vyjádření typu spíše ne a nikoliv určitě ne.

Tabulka 7 Důležitost složek osobností kompetence (vlastní šetření)

| složky kompetence | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|----------------------------|------------|-----------|----------|-----------|
| kreativita | 7 | 7 | 1 | 0 |
| loajalita | 11 | 4 | 0 | 0 |
| ochota | 10 | 5 | 0 | 0 |
| seberozvoj (práce na sobě) | 9 | 6 | 0 | 0 |
| iniciativa | 11 | 4 | 0 | 0 |
| sebereflexe | 8 | 6 | 1 | 0 |
| time management | 7 | 7 | 1 | 0 |
| přijímání rozhodnutí | 10 | 5 | 0 | 0 |
| práce se stresem | 11 | 3 | 1 | 0 |
| zvládání emocí | 12 | 2 | 1 | 0 |
| součet volby kompetencí | 74 | 30 | 1 | 0 |
| průměr volby na kompetenci | 10.57 | 4.29 | 0,14 | 0 |

Z níže uvedeného grafu č. 6 je patrná větší difference odpovědí respondentů typu spíše ano. Dále je zde patrné vyjádření v 5 případech typu spíše ne. Nejnižší hodnocená je složka kompetence vedoucí ke kreativě a k time managementu.

Graf 6 Hodnocení složek osobnostní kompetence (vlastní šetření)



Dále při analýze složek osobnostní kompetence ve vztahu k délce praxe respondentů (stejně jako v předchozí kapitole bylo zjištěno, že u dotazovaných nebyly žádné výraznější rozdíly odpovědí v závislosti na délce praxe na pozici zástupce ředitele. Viz příloha č. 8.

Závěrem tedy můžeme shrnout, že mezi nejdůležitější části osobnostní kompetence patří kompetence pro zvládání emocí, pro kterou se vyslovilo 12 respondentů. Následuje trojice složek kompetencí – loajalita, iniciativa a práce se stresem, které doplňuje ještě ochota a přijímání rozhodnutí.

5.4 Možnosti rozvoje kompetencí

Při hodnocení možností rozvoje kompetencí se můžeme zaměřit na první skupinu spjatou se vzděláváním na pracovišti, viz Trojanová (2014, 160). Ty je možno nazývat též jako spontánní – viz Hroník (2007, s. 31). U kompetence instruktáž při výkonu práce 7 respondentů je přesvědčeno o velké důležitosti, avšak současně tři respondenti jsou přesvědčeni, že tato možnost rozvoje není tak důležitá. Další kompetence náležející do této skupiny je asistování jinému týmu. Tuto možnost rozvoje považuje určitě za dobrou pouze 5 respondentů a naopak 4 dotazovaní ji spíše nepreferují, dalších 6 je spíše přesvědčeno o jejím pozitivním významu. Rozvoj pověření úkolem a jeho vyřešením vidí všichni respondenti jako vhodnou možnost rozvoje. Je to jediná možnost, kterou podporují všichni respondenti šetření. Následující možnost rotaci práce dotazovaní podpořili významně méně, kde 5 respondentů tuto možnost spíše odmítá a pouze jeden je přesvědčen o jejím účelném využití. Pro další možnost mentoringu či koučinku se dohromady 11 dotazovaných vyjádřilo souhlasně s použitím této možnosti, z čehož 4 ji vidí jako určitě vhodnou. Současně ale další 4 o této možnosti pochybují a spíše se od ní odklánějí. Poslední z této skupiny je možnost rozvoje pomocí nástroje pracovní porada, kterou téměř všichni dotazovaní (s výjimkou jednoho) považují jako vhodnou možnost rozvoje kompetencí a z toho 5 jich je přesvědčeno, že určitě ano. Ze souhrnu této skupiny možností jsou dvě, které respondenti označili za pozitivní a to pověření úkolem a pracovní porady (s výjimkou jednoho dotazovaného) a tedy je považují za nejdůležitější možnosti dalšího rozvoje kompetencí.

V další skupině se nacházejí možnosti rozvoje kompetencí, které jsou spjaté s vzdělávacím procesem vedeným školitelem mimo pracoviště, viz Trojanová (2014, 160) a patří sem školení (krátkodobá), semináře, workshopy a dlouhodobá studia. Tyto možnosti lze též nazvat jako institucionální dle Hroníka (2007, s. 31). O vhodnosti krátkodobých školení je přesvědčeno 14 dotazovaných a z toho 5 označilo tuto možnost jako určitě vhodnou. Pouze jeden si myslí, že spíše není vhodná. Co se týče možnosti seminářů, tam se vyjádřilo 13 dotázaných kladně a z toho 6 si myslí, že určitě je tato metoda vhodná. Naopak dva dotázaní nejsou zcela přesvědčeni o vhodnosti této metody. Následující metoda aktivních seminářů – workshopů dopadla trochu hůře, kde 12 respondentů vidí tuto možnost za vhodnou a z toho 5 jistě. Další tři si myslí, že není spíše vhodná. Poslední dotazovaná možnost – dlouhodobější studia – má také 12 respondentů, kteří vidí tuto možnost jako vhodnou, avšak pouze tři, kteří ji považují za určitě správnou. Opět tři respondenti s ní spíše

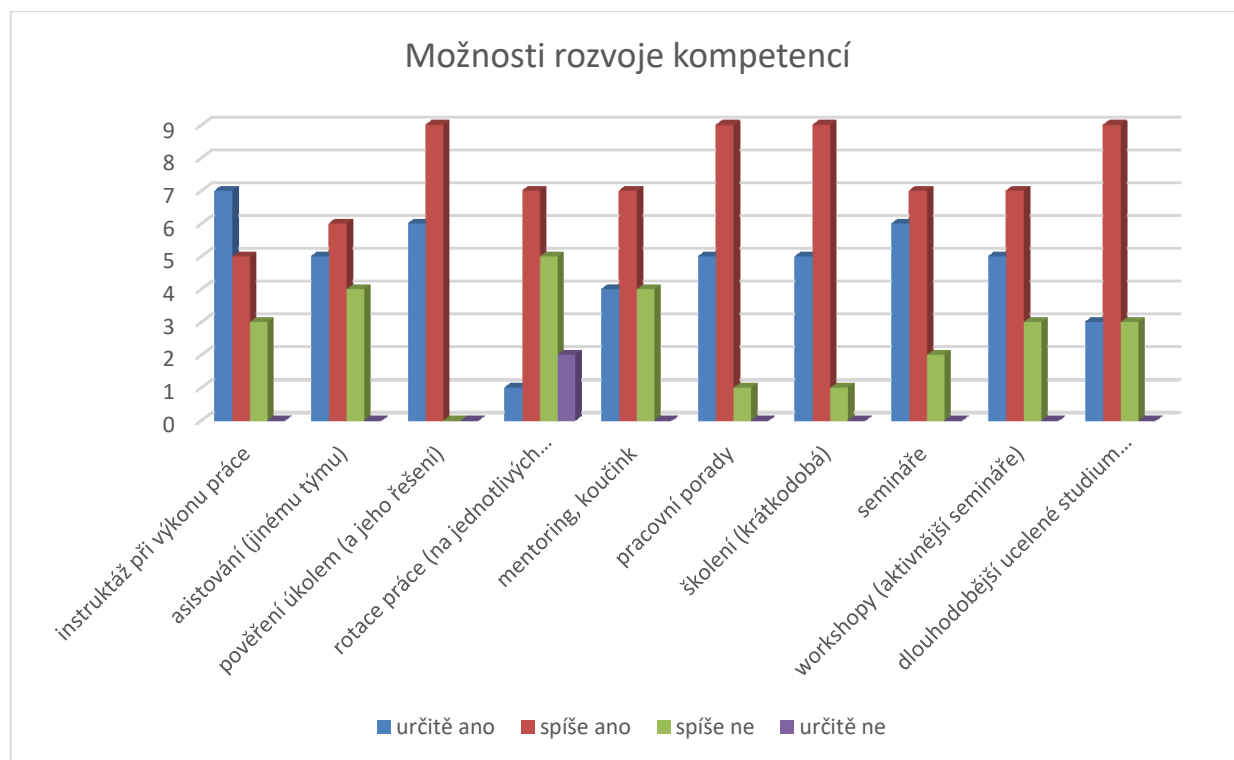
nesouhlasí. V souhrnu vidíme, že možnosti rozvoje krátkodobá školení a semináře jsou považovány za nejvhodnější.

Tabulka 8 Možnosti rozvoje kompetencí zástupce ředitele

| | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|--|------------|-----------|----------|-----------|
| instruktáž při výkonu práce | 7 | 5 | 3 | 0 |
| asistování (jinému týmu) | 5 | 6 | 4 | 0 |
| pověření úkolem (a jeho řešení) | 6 | 9 | 0 | 0 |
| rotace práce (na pracovištích, pozicích) | 1 | 7 | 5 | 2 |
| mentoring, koučink | 4 | 7 | 4 | 0 |
| pracovní porady | 5 | 9 | 1 | 0 |
| školení (krátkodobá) | 5 | 9 | 1 | 0 |
| semináře | 6 | 7 | 2 | 0 |
| workshopy (aktivnější semináře) | 5 | 7 | 3 | 0 |
| dlouhodobější ucelené studium | 3 | 9 | 3 | 0 |

v níže uvedeném grafu č. 7 jsou dobře patrné výsledky popsané v předchozím odstavci.

Graf 7 Možnosti rozvoje kompetencí (vlastní šetření)



5.5 Konkrétní využití možností

5.5.1 Přehled

Na rozdíl od předchozí kapitoly, která se zabývala o možnosti získávání kompetencí, tato část práce řeší konkrétní využití možností, které respondenti absolvovali. Nejvyšší zastoupení v praxi mají dvě možnosti spjaté s činností na pracovišti a to jsou pověření úkolem (a jeho řešení) a pracovní porady. Tyto dvě možnosti zvolilo ke svému rozvoji 13 z 15 dotazovaných. Možnost instruktáže při výkonu práce použilo 7 respondentů, což je méně nežli polovina. Zbýlé možnosti (asistování (jinému týmu), rotace práce (na jednotlivých pracovištích, pozicích) a mentoring, koučink použili respondenti výzkumu pouze výjimečně – 1 až 2 dotazování.

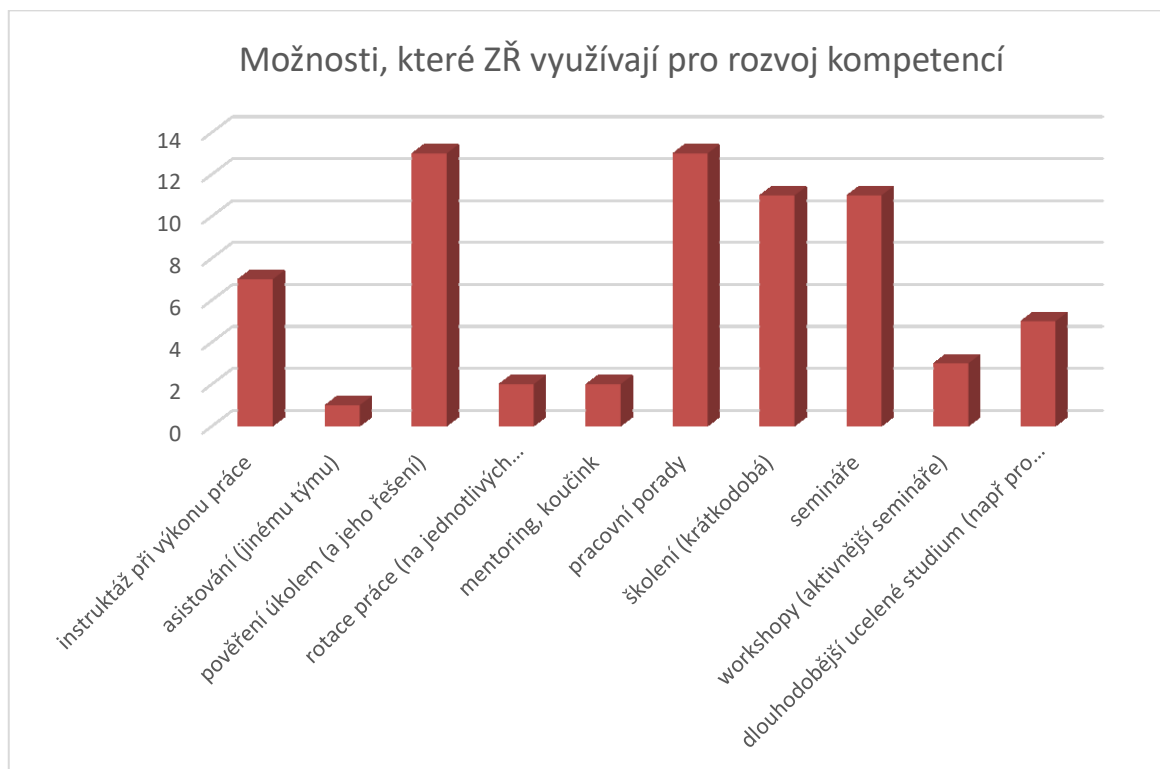
Z hlediska rozvoje kompetencí možností mimo pracoviště (institucionální) 11 z 15 respondentů využilo krátkodobá školení a semináře. Možnosti workshopů (aktivních seminářů) a dlouhodobější ucelené studium využilo méně dotazovaných, konkrétně 3 a 4 respondenti.

Tabulka 9 Přehled skutečného rozvoje kompetencí zástupců ředitele (vlastní šetření)

| možnost rozvoje kompetence | celkem |
|---|--------|
| instruktáž při výkonu práce | 7 |
| asistování (jinému týmu) | 1 |
| pověření úkolem (a jeho řešení) | 13 |
| rotace práce (na jednotlivých pracovištích, pozicích) | 2 |
| mentoring, koučink | 2 |
| pracovní porady | 13 |
| školení (krátkodobá) | 11 |
| semináře | 11 |
| workshopy (aktivnější semináře) | 3 |
| dlouhodobější ucelené studium (např. pro ved. prac.) | 5 |

V níže uvedeném grafu č. 8 je dobře patrné, jakých možností respondenti výzkumu využili pro prohlubování svých kompetencí zástupce ředitele.

Graf 8 Možnosti, které zástupci ředitele využívají pro rozvoj (vlastní šetření)



5.5.2 Dlouhodobější ucelené studium

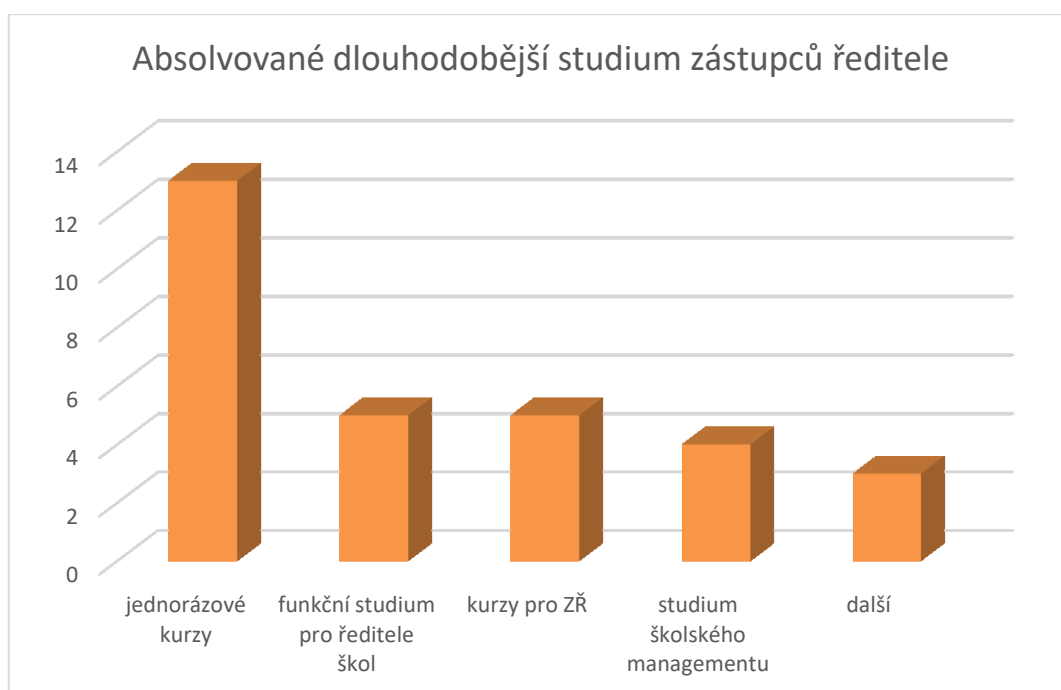
Z hlediska dlouhodobějších vzdělávacích aktivit respondenti výzkumu preferují jednorázové kurzy, které jsou každoročně nabízeny vzdělávacími centry, která jsou pověřena dalším vzděláváním pedagogických pracovníků (vychází ze školského zákona). Tuto možnost vzdělávání využívá 13 z 15 respondentů.

Další možnosti, které respondenti využili, bylo studium připravené pro ředitele škol (funkční studium). Této možnosti využilo pět dotázaných. Celkově také pět respondentů využilo možnosti specializovaných kurzů pro zástupce ředitele. Vysokoškolské studium školského managementu využili čtyři dotazovaní. Ojediněle využili někteří zástupci ředitele ještě i další možnosti rozvoje kompetencí, které souvisely s jejich konkrétní pracovní náplní. Těmito možnostmi byly vzdělávací aktivity pro výchovné poradenství, koordinátora ŠVP či vzdělávací programy KÚ kraje Vysočina.

Tabulka 10 Dlouhodobější rozvoj kompetencí zástupců ředitele (vlastní šetření)

| | počet |
|-----------------------------------|-------|
| jednorázové kurzy | 13 |
| funkční studium pro ředitele škol | 5 |
| kurzy pro zástupce ředitele | 5 |
| studium školského managementu | 4 |
| další | 3 |

Graf 9 Absolvované dlouhodobější studium zástupců ředitele (vlastní šetření)



6 Zodpovězení hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek

Cílem práce je zjistit, jakými kompetencemi by měli zástupci ředitele na gymnáziu disponovat. Hlavní výzkumná otázka zní: Jaké jsou nezbytné kompetence zástupce ředitele na gymnáziu?

Kompetenční model pro cílovou skupinu výzkumného šetření se skládá ze čtyř skupin kompetencí, kde každá skupina obsahuje 3 až 6 kompetencí, které jsou pro respondenty šetření důležité.

Ze zjištěných informací vyplývá, že pro skupinu manažerských kompetencí jsou nejdůležitější komunikační kompetence, zvláště pak ve vztahu uvnitř školy (tedy komunikace s učiteli a žáky školy). Další důležitou kompetencí je plánování a motivace podřízených.

Další skupinu kompetencí tvoří odborné kompetence. Zde respondenti šetření označili jako nejdůležitější kompetence pro práci s ŠVP a obecné pedagogické, didaktické. Tyto dvě dále rozšiřuje kompetence pro tvorbu rozvrhu.

Třetí skupina kompetencí je představována sociálními kompetencemi. Pro dotazované jsou nejdůležitější kompetence vedoucí ke kooperaci (spolupráci), motivaci spolupracovníků a kompetence k řešení problémů. Další tři téměř stejně důležité kompetence jsou empatie, práce s týmy a asertivní chování.

Čtvrtou skupinu tvoří osobnostní kompetence, kde byly označeny následující kompetence jako prioritní. Byly to kompetence pro zvládání emocí (jako nejdůležitější kompetence), pro kterou se vyslovilo nejvíce respondentů. Následuje trojice kompetencí – loajalita, iniciativa a práce se stresem, které doplňuje ještě kompetence k ochotě a k přijímání rozhodnutí.

Na základě zjištěných informací vytvořený kompetenční model pro cílovou skupinu výzkumného šetření obsahuje 18 kompetencí (3 manažerské, 4 odborné, 5 sociálních a 6 osobnostních).

Další dílčí výzkumné otázky jsou:

Jaká je pracovní náplň zástupce ředitele?

Odpovědi na tuto otázku jsou následující činnosti. Nejvíce respondentů označilo plánování jako často prováděnou činnost. Jednalo se o týdenní, měsíční či roční plánování. Celkově tuto činnost vykonává 93 % všech dotazovaných. Mezi další činnosti byla vyznačena administrativní činnost – sledování fondu pracovní doby, jejíž četnost konání je v případě 12 dotazovaných z celkových 15 respondentů. Stejnou četnost má i kontrola a hodnocení pedagogických pracovníků – tedy 80 %. Další činností je tvorba rozvrhu, kterou se zabývají dvě třetiny dotazovaných (každá škola potřebuje rozvrháře, školy mají však více zástupců a ne všichni se rozvrhem zabývají).

Další dílčí výzkumná otázka zní: Jaké kompetence považuje zástupce ředitele za klíčové?

Klíčové kompetence představují ty, které jsou pro činnost zástupce ředitele nejdůležitější, tedy ty, které jsou respondenty šetření z hlediska důležitosti označeny nejčastěji jako určité ano. Z manažerských kompetencí je to komunikační kompetence. Odborné kompetence zastupuje dvojice a to kompetence pro práci s ŠVP a kompetence obecné pedagogické a didaktické. Pro oblast sociálních kompetencí byly označeny jako klíčové kompetence vedoucí ke kooperaci (spolupráci), motivaci spolupracovníků a kompetence k řešení problémů. V poslední čtvrté oblasti jsou nejdůležitější kompetence vedoucí ke kooperaci (spolupráci), kompetence k motivaci spolupracovníků a kompetence k řešení problémů.

Poslední dílčí výzkumnou otázkou je otázka: Jakým způsobem rozvíjí zástupce ředitele své kompetence?

Pro rozvoj kompetencí je možné využít první skupinu činností spjatou se vzděláváním na pracovišti. Zde se respondentům šetření nejvíce vyhovuje rozvoj kompetencí pomocí pověření úkolem (a jeho řešení), nebo pomocí pracovních porad. Co se týká možností rozvoje metodami spjatými s vzdělávacím procesem vedeným školitelem mimo pracoviště, pak respondenti označili za vhodnou formu rozvoje krátkodobá školení a semináře.

Co se týče skutečného využití těchto metod, pak metody rozvoje kompetencí pomocí pověření úkolem (a jeho řešení), nebo pomocí pracovních porad využilo nebo využívá 13 z 15 dotazovaných a metodu rozvoje formou krátkodobého školení nebo semináře využilo nebo využívá 11 z 15 dotázaných.

Trend moderní doby rozvoj v podobě celoživotního vzdělávání. Vychází ze současné představy kontinuálního vzdělávání dospělých osob, které ne vždy je institucionální. Z hlediska dlouhodobého institucionálního rozvoje kompetencí bylo nejvíce využito

jednorázových kurzů, které navštěvovalo 13 z 15 dotázaných. Další možnosti – funkční studium, kurzy pro zástupce ředitele či studium školského managementu využilo 4 – 5 respondentů.

6.1 Návrh doporučení pro využití výsledků šetření

Práce si kladla za cíl vytvořit kompetenční model zástupce ředitele na gymnáziu. Poznatky a výsledky této práce by mohly být využity u zřizovatele gymnázií v kraji Vysočina. Dále by práce mohla pomoci zástupcům ředitelů samotných gymnázií, kde probíhalo šetření. Mohla by jim pomoci se podívat na svoji práci z pohledu kompetenčního modelu. Dále by výsledky této práce mohly být užitečné pro ředitele gymnázií v případě výběru nového zástupce ředitele, nebo pro možné hodnocení zástupců ředitele. V kraji Vysočina působí dvě vzdělávací instituce pro oblast školství. I zde by bylo možno čerpat z mojí práce, neboť obě instituce se věnují problematice vzdělávání vedení škol.

Závěr

Práce se zabývá hledáním kompetenčního modelu zástupce ředitele na gymnáziu. Dále se zabývá možnostmi získání a rozvojem těchto kompetencí. V úvodu je stručné seznámení s důvody, proč jsem si vybral toto téma bakalářské práce. Hlavním cílem práce je zjistit, jakými kompetencemi by měli zástupci ředitele na gymnáziu disponovat.

V kapitole 1 jsem vymezil základní pojmy, kterými je kompetence, sebekompetence, znaky kompetence a kompetenční model. Druhá kapitola již blíže specifikuje zástupce ředitele a dále se věnuje kompetenčnímu modelu zástupce ředitele. Třetí kapitola popisuje možnosti, kterými se může zástupce ředitele dále vzdělávat a rozvíjet své kompetence.

Čtvrtá kapitola popisuje postup výzkumného šetření, specifikuje jeho cíl. Cílem je zjistit, jakými kompetencemi by měli zástupci ředitele na gymnáziu disponovat, jakým způsobem je získali, a také popsat možnosti jejich rozvíjení. V rámci hledání odpovědi na výzkumné šetření byly v kapitole 4 stanoveny dílčí výzkumné otázky. První z nich je: Jaká je pracovní náplň zástupce ředitele? Další specifikuje důležitost kompetencí: Jaké kompetence považuje zástupce ředitele za klíčové? Třetí se zabývá možností rozvoje kompetencí: 3. Jakým způsobem rozvíjí zástupce ředitele své kompetence?

Dále kapitola popisuje druh šetření. Pro výzkum bylo použito kvantitativní výzkumné šetření. Byly použity dotazníky, které dotčení respondenti šetření vyplnili. Cílová skupina dotazovaných byli zástupci ředitele na gymnáziích v kraji Vysočina. Dotazník měl několik částí. První část se dotazovala na konkrétní činnosti zástupce ředitele – na jeho pracovní činnosti, které vykonává. Ve druhé části respondenti výzkumu odpovídali na otázky důležitosti jednotlivých kompetencí, které byly rozděleny do čtyř skupin označených manažerské, odborné, sociální a osobnostní kompetence. Třetí část dotazníku hledala odpovědi na otázku dalšího rozvoje kompetencí a to jak v rovině teoretické (co všechno může zástupce ředitele udělat, aby rozvíjel své kompetence), tak i v rovině praktické (tedy, co vše již zástupce ředitele udělal pro tento rozvoj). Závěr dotazníku ještě hledal odpověď na pohlaví, délku pedagogické praxe respondentů. Také se zabýval délkou praxe dotazovaných na pozici zástupce ředitele.

V páté kapitole byla provedena analýza získaných dat. V první části byly řešeny údaje o respondentech. Dále byla analyzována činnost zástupců ředitelů. Mezi nejdůležitější činnosti, které vykonává téměř každý zástupce ředitele, patří činnost plánování. Dále v této

kapitole byla analyzována důležitost jednotlivých kompetencí v oblasti manažerských, odborných, sociálních a osobnostních kompetencí. V oblasti manažerských kompetencí byla označena za důležitou kompetence komunikační. Tu pak dále doplňuje kompetence k plánování a motivace podřízených. V oblasti odborných kompetencí byly označeny kompetence pro práci s ŠVP a obecné pedagogické, didaktické. V oblasti sociálních kompetencí byly nejdůležitější kompetence vedoucí ke kooperaci (spolupráci), motivaci spolupracovníků a kompetence k řešení problémů. Ve čtvrté oblasti osobnostních kompetencí byla určena kompetence pro zvládání emocí.

Další analyzovaná činnost byla zaměřena na možnosti získání a rozvoje kompetencí. V oblasti rozvoje na pracovišti to byly činnosti pověření úkolem a pracovní porady, kdy dochází ke spontánnímu rozvoji kompetencí. V druhé oblasti – institucionální – to byly krátkodobá školení a semináře.

Šestá kapitola shrnuje výsledky výzkumného šetření a odpovídá na otázky výzkumu. Byl určen kompetenční model pro zástupce ředitele gymnázia a byly zjištěny cesty, kterými dotazovaní mohou rozvíjet tyto kompetence. Též šetření ukázalo, které možnosti zástupci ředitele již využili. Dále tato kapitola nabízí náhled na možné využití výsledků této práce v praxi.

Seznam použitých informačních zdrojů

BENEŠ, Milan. *Andragogika: teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

HOSPODÁŘOVÁ I. Kreativní management v praxi. Praha Grada 2008 ISBN 978-80-247-1737-1.

HRONÍK, František. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1458-2.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

HRONÍK, František, Jitka VEDRALOVÁ a Luboš HORVÁTH. *Kompetenční modely: projekt ESF Učit se praxí*. Brno: Motiv Press, 2008. ISBN 978-80-904133-2-0.

KRAUS, Jiří. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1415-3.

KUBEŠ, Marián, Roman KURNICKÝ a Dagmar SPILLEROVÁ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0698-9.

LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-899-2.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert 1999. ISBN 80 8583-460-X. název kurzívou

TROJAN, Václav. *Ředitel současné školy: pět aktuálních situací a jejich řešení*. Praha: Raabe, 2015. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-211-0.

TROJAN, Václav, Irena TROJANOVÁ a Monika PUŠKINOVÁ. *Zástupce ředitele, aneb, Život mezi mlýnskými kameny*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-854-3.

TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel a střední management školy*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0591-3.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, in: Sbírka zákonů České republiky [online], 2004. Dostupné z: <http://www.pracepropravniky.cz/zakony/skolsky-zakon-uplne-zneni>

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy kraje Vysočina 2016 [online], 2016. Dostupné z: http://www.kr-vysocina.cz/VismoOnline_ActionScripts/File.ashx?id_org=450008&id_dokumenty=4072723.

Seznam příloh

| | |
|---|----|
| Příloha 1 Seznam gymnázií kraje Vysočina | 58 |
| Příloha 2 Délka praxe respondentů | 58 |
| Příloha 3 Osobní údaje respondentů | 59 |
| Příloha 4 Délka praxe mužů, žen a všech respondentů dohromady | 59 |
| Příloha 5 Manažerské kompetence analyzované dle délky praxe..... | 60 |
| Příloha 6 Odborné kompetence analyzované dle délky praxe | 62 |
| Příloha 7 Sociální kompetence analyzované dle délky praxe | 65 |
| Příloha 8 Osobnostní kompetence analyzované dle délky praxe..... | 67 |
| Příloha 9 Dotazník - Kompetence zástupců ředitelů gymnázia | 70 |

Seznam obrázků

| | |
|-------------------------------------|----|
| Obrázek 1 Struktura kompetence..... | 15 |
|-------------------------------------|----|

Seznam tabulek

| | |
|---|----|
| Tabulka 1 Počet respondentů dotazníkového šetření (vlastní šetření)..... | 31 |
| Tabulka 2 Délka praxe dotazovaných (vlastní šetření)..... | 31 |
| Tabulka 3 Přehled činností zástupců ředitelů – respondentů výzkumu (vlastní šetření)..... | 33 |
| Tabulka 4 Důležitost složek manažerské kompetence (vlastní šetření) | 35 |
| Tabulka 5 Důležitost odborných kompetencí (vlastní šetření) | 38 |
| Tabulka 6 Důležitost sociálních kompetencí (vlastní šetření) | 40 |
| Tabulka 7 Důležitost složek osobností kompetence (vlastní šetření) | 42 |
| Tabulka 8 Možností rozvoje kompetencí zástupce ředitele..... | 45 |
| Tabulka 9 Přehled skutečného rozvoje kompetencí zástupců ředitele (vlastní šetření) | 46 |
| Tabulka 10 Dlouhodobější rozvoj kompetencí zástupců ředitele (vlastní šetření)..... | 48 |
| Tabulka 11 Statistické údaje o délce praxe respondentů šetření (vlastní šetření) | 58 |
| Tabulka 12 Osobní údaje respondentů (vlastní šetření)..... | 59 |
| Tabulka 13: Manažerské kompetence praxe respondentů do 5 let (vlastní šetření) | 60 |
| Tabulka 14 Manažerské kompetence praxe respondentů 5 - 10 let (vlastní šetření)..... | 60 |
| Tabulka 15 Manažerské kompetence praxe respondentů více než 10 let (vlastní šetření) .. | 61 |
| Tabulka 16 Odborné kompetence - praxe do 5 let (vlastní šetření)..... | 62 |

| | |
|--|----|
| Tabulka 17 Odborné kompetence - praxe 5 až 10 let (vlastní šetření) | 63 |
| Tabulka 18 Odborné kompetence - praxe více než 10 let (vlastní šetření)..... | 63 |
| Tabulka 19 Sociální kompetence - praxe do 5 let (vlastní šetření)..... | 65 |
| Tabulka 20 Sociální kompetence - praxe 5 - 10 let (vlastní šetření) | 66 |
| Tabulka 21 Sociální kompetence - praxe více než 10 let (vlastní šetření) | 66 |
| Tabulka 22 Osobnostní kompetence - praxe do 5 let (vlastní šetření)..... | 67 |
| Tabulka 23 Osobnostní kompetence - praxe 5 - 10 let (vlastní šetření) | 68 |
| Tabulka 24 Osobnostní kompetence - praxe více než 10 let (vlastní šetření) | 68 |

Seznam grafů

| | |
|---|----|
| Graf 1 Délky praxe respondentů řešení (vlastní šetření) | 32 |
| Graf 2 Činnosti zástupce ředitele (vlastní šetření)..... | 34 |
| Graf 3 Hodnocení složek manažerské kompetence (vlastní šetření) | 36 |
| Graf 4 Hodnocení odborných kompetencí (vlastní šetření)..... | 39 |
| Graf 5 Hodnocení složek sociální kompetence (vlastní šetření)..... | 41 |
| Graf 6 Hodnocení složek osobnostní kompetence (vlastní šetření)..... | 43 |
| Graf 7 Možnosti rozvoje kompetencí (vlastní šetření) | 45 |
| Graf 8 Možnosti, které zástupci ředitele využívají pro rozvoj (vlastní šetření) | 47 |
| Graf 9 Absolvované dlouhodobější studium zástupců ředitele (vlastní šetření) | 48 |
| Graf 10 Srovnání délky praxe mužů, žen a všech respondentů (vlastní šetření)..... | 59 |
| Graf 11 Manažerské kompetence praxe respondentů do 5 let (vlastní šetření) | 61 |
| Graf 12 Manažerské kompetence - praxe respondentů 5 - 10 let (vlastní šetření) | 61 |
| Graf 13 Manažerské kompetence praxe respondentů 10 a více let (vlastní šetření)..... | 62 |
| Graf 14 Odborné kompetence - praxe do 5 let (vlastní šetření)..... | 64 |
| Graf 15 Odborné kompetence - praxe 5 - 10 let (vlastní šetření) | 64 |
| Graf 16 Odborné kompetence - praxe více než 10 let (vlastní šetření) | 65 |
| Graf 17 Sociální kompetence - praxe do 5 let (vlastní šetření) | 66 |
| Graf 18 Sociální kompetence - praxe 5 - 10 let (vlastní šetření) | 67 |
| Graf 19 Sociální kompetence - praxe více než 10 let (vlastní šetření) | 67 |
| Graf 20 Osobnostní kompetence - praxe do 5 let (vlastní šetření) | 69 |
| Graf 21 Osobnostní kompetence - praxe 5 - 10 let (vlastní šetření) | 69 |
| Graf 22 Osobnostní kompetence - praxe více než 10 let (vlastní šetření) | 69 |

Přílohy

Příloha 1 Seznam gymnázií kraje Vysočina

Gymnázium Chotěboř

Gymnázium Havlíčkův Brod

Akademie - Vyšší odborná škola, Gymnázium a Střední odborná škola
uměleckoprůmyslová Světlá nad Sázavou

Gymnázium Otokara Březiny a Střední odborná škola Telč

Gymnázium Dr. A. Hrdličky, Humpolec, Komenského 147

Gymnázium Třebíč

Gymnázium Vincence Makovského se sportovními třídami Nové Město na Moravě

Gymnázium Žďár nad Sázavou

Gymnázium, Střední odborná škola a Vyšší odborná škola Ledeč nad Sázavou

Gymnázium a Obchodní akademie Pelhřimov

Gymnázium Jihlava

Gymnázium Bystřice nad Pernštejnem

Gymnázium Velké Meziříčí

Gymnázium a Střední odborná škola, Moravské Budějovice, Tyršova 365

Gymnázium Pacov

Příloha 2 Délka praxe respondentů

Tabulka 11 Statistické údaje o délce praxe respondentů šetření (vlastní šetření)

| | | muži (roky) | ženy (roky) | celkem (roky) |
|-------------------|-----------------------------|-------------|-------------|---------------|
| praxe ve školství | min | 14 | 20 | 14 |
| | max | 36 | 40 | 40 |
| | průměrná ve školství | 28,4 | 27,1 | 27,7 |
| praxe zást. ř. | min | 3 | 3 | 3 |
| | max | 23 | 25 | 25 |
| | na pozici zást. ředitele | 11,1 | 10,25 | 10,7 |
| praxe před z.ř. | min | 8 | 15 | 8 |
| | max | 30 | 18 | 30 |
| | průměrná před nástupem z.ř. | 17,3 | 16,9 | 17,1 |

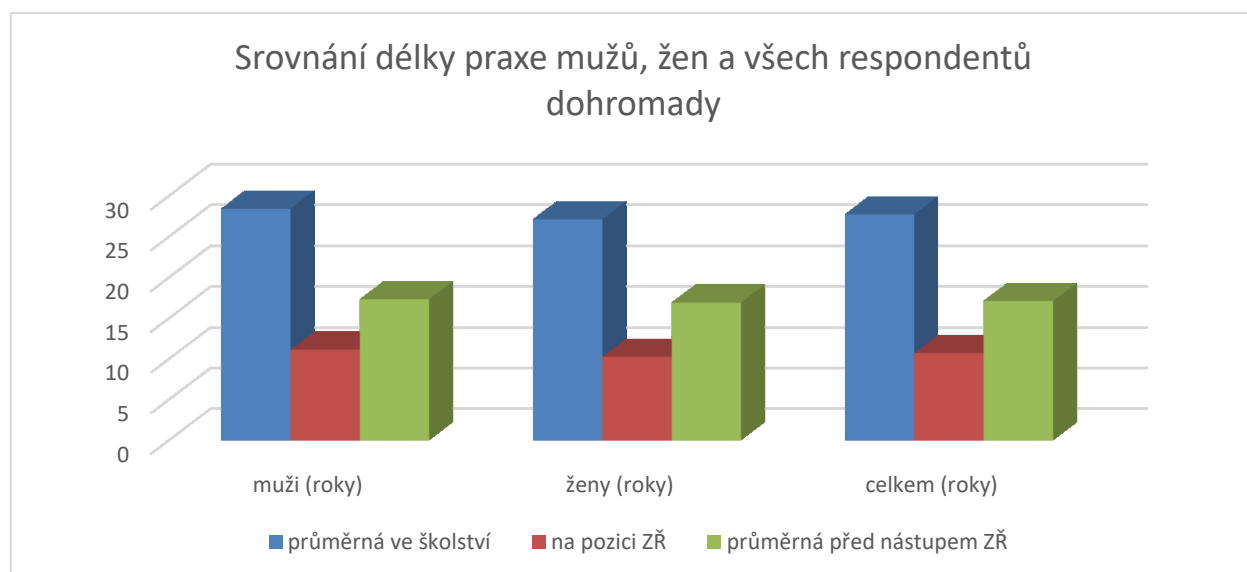
Příloha 3 Osobní údaje respondentů

Tabulka 12 Osobní údaje respondentů (vlastní šetření)

| p. č. | pohlaví | praxe ve školství (roky) | praxe zást. ředitele (roky) | předchozí praxe (roky) |
|-------|---------|--------------------------|-----------------------------|------------------------|
| 1 | muž | 14 | 4 | 10 |
| 2 | muž | 36 | 6 | 30 |
| 3 | muž | 24 | 7 | 17 |
| 4 | muž | 36 | 23 | 13 |
| 5 | muž | 23 | 15 | 8 |
| 6 | muž | 36 | 20 | 16 |
| 7 | muž | 30 | 3 | 27 |
| 8 | žena | 34 | 19 | 15 |
| 9 | žena | 22 | 4 | 18 |
| 10 | žena | 22 | 6 | 16 |
| 11 | žena | 23 | 5 | 18 |
| 12 | žena | 40 | 25 | 15 |
| 13 | žena | 25 | 7 | 18 |
| 14 | žena | 20 | 3 | 17 |
| 15 | žena | 31 | 13 | 18 |

Příloha 4 Délka praxe mužů, žen a všech respondentů dohromady

Graf 10 Srovnání délky praxe mužů, žen a všech respondentů (vlastní šetření)



Příloha 5 Manažerské kompetence analyzované dle délky praxe

Tabulka 13: Manažerské kompetence praxe respondentů do 5 let (vlastní šetření)

| kompetence | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|----------------------------|------------|-----------|----------|-----------|
| plánování | 5 | 0 | 0 | 0 |
| vedení porad | 1 | 3 | 1 | 0 |
| vedení týmů | 1 | 4 | 0 | 0 |
| kontrola a hodnocení | 3 | 2 | 0 | 0 |
| motivování podřízených | 4 | 1 | 0 | 0 |
| komunikace s učiteli | 5 | 0 | 0 | 0 |
| komunikace s žáky | 5 | 0 | 0 | 0 |
| komunikace se zák zástupci | 5 | 0 | 0 | 0 |
| řešení problémů | 3 | 2 | 0 | 0 |

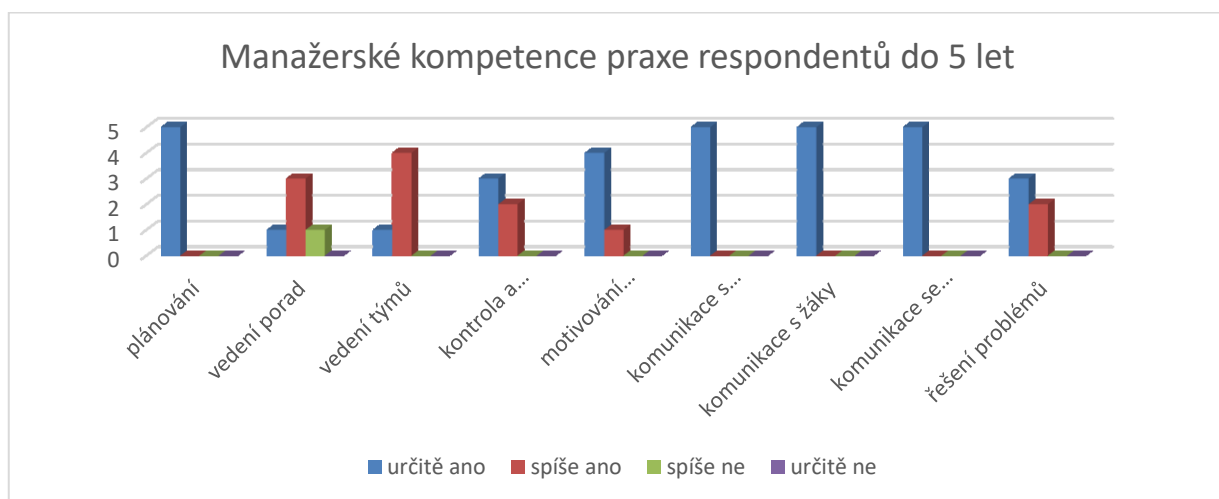
Tabulka 14 Manažerské kompetence praxe respondentů 5 - 10 let (vlastní šetření)

| kompetence | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|----------------------------|------------|-----------|----------|-----------|
| plánování | 2 | 2 | 0 | 0 |
| vedení porad | 1 | 2 | 0 | 1 |
| vedení týmů | 1 | 2 | 1 | 0 |
| kontrola a hodnocení | 1 | 1 | 2 | 0 |
| motivování podřízených | 3 | 1 | 0 | 0 |
| komunikace s učiteli | 3 | 1 | 0 | 0 |
| komunikace s žáky | 3 | 0 | 1 | 0 |
| komunikace se zák zástupci | 2 | 1 | 1 | 0 |
| řešení problémů | 2 | 2 | 0 | 0 |

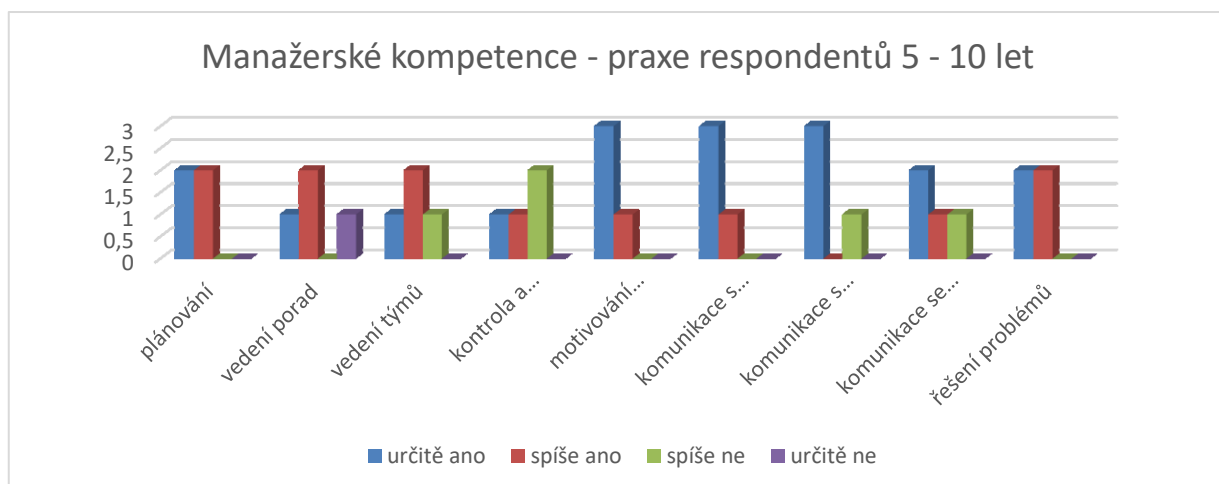
Tabulka 15 Manažerské kompetence praxe respondentů více než 10 let (vlastní šetření)

| kompetence | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|----------------------------|------------|-----------|----------|-----------|
| plánování | 4 | 1 | 1 | 0 |
| vedení porad | 2 | 2 | 1 | 1 |
| vedení týmů | 2 | 3 | 0 | 1 |
| kontrola a hodnocení | 4 | 2 | 0 | 0 |
| motivování podřízených | 4 | 2 | 0 | 0 |
| komunikace s učiteli | 5 | 1 | 0 | 0 |
| komunikace s žáky | 5 | 1 | 0 | 0 |
| komunikace se zák zástupci | 5 | 1 | 0 | 0 |
| řešení problémů | 5 | 1 | 0 | 0 |

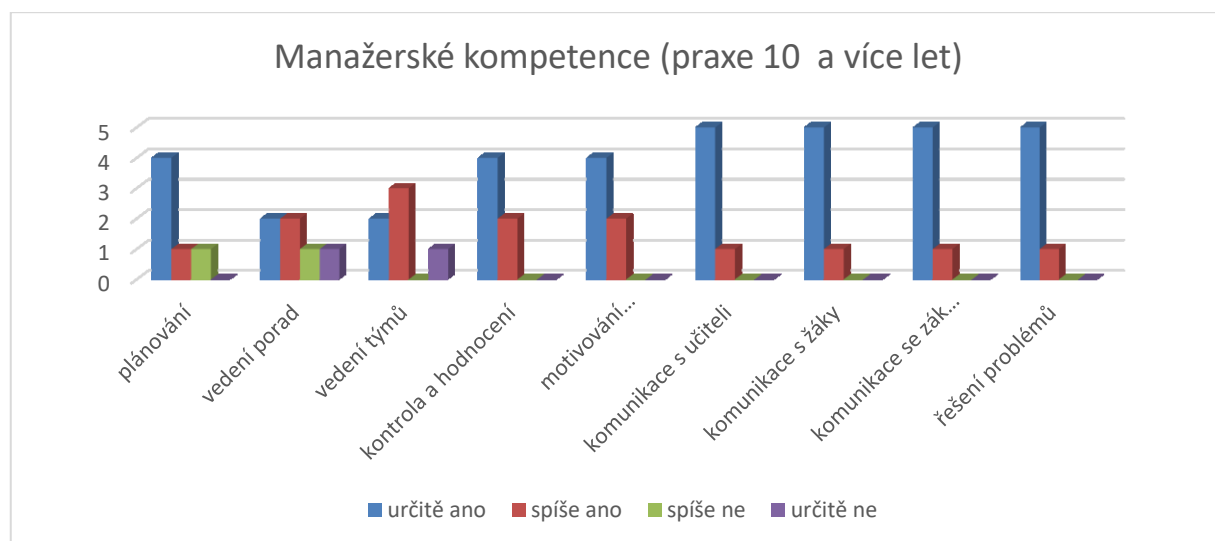
Graf 11 Manažerské kompetence praxe respondentů do 5 let (vlastní šetření)



Graf 12 Manažerské kompetence - praxe respondentů 5 - 10 let (vlastní šetření)



Graf 13 Manažerské kompetence praxe respondentů 10 a více let (vlastní šetření)



Příloha 6 Odborné kompetence analyzované dle délky praxe

Tabulka 16 Odborné kompetence - praxe do 5 let (vlastní šetření)

| kompetence | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|--|------------|-----------|----------|-----------|
| sestavení rozvrhu | 3 | 2 | 0 | 0 |
| administrativní činnost | 3 | 2 | 0 | 0 |
| hodnocení pedagogů | 2 | 2 | 1 | 0 |
| znalost právních a ekonomických předpisů | 2 | 3 | 0 | 0 |
| znalost školského kontextu | 3 | 2 | 0 | 0 |
| práce s ŠVP | 4 | 1 | 0 | 0 |
| ICT kompetence | 3 | 2 | 0 | 0 |
| obecná pedagogika a didaktika | 2 | 3 | 0 | 0 |
| práce s žáky se spec. vzděl. potřebami | 0 | 4 | 1 | 0 |
| jazykové vybavení | 2 | 1 | 2 | 0 |
| přehled o odborném obsahu předmětů | 1 | 4 | 0 | 0 |

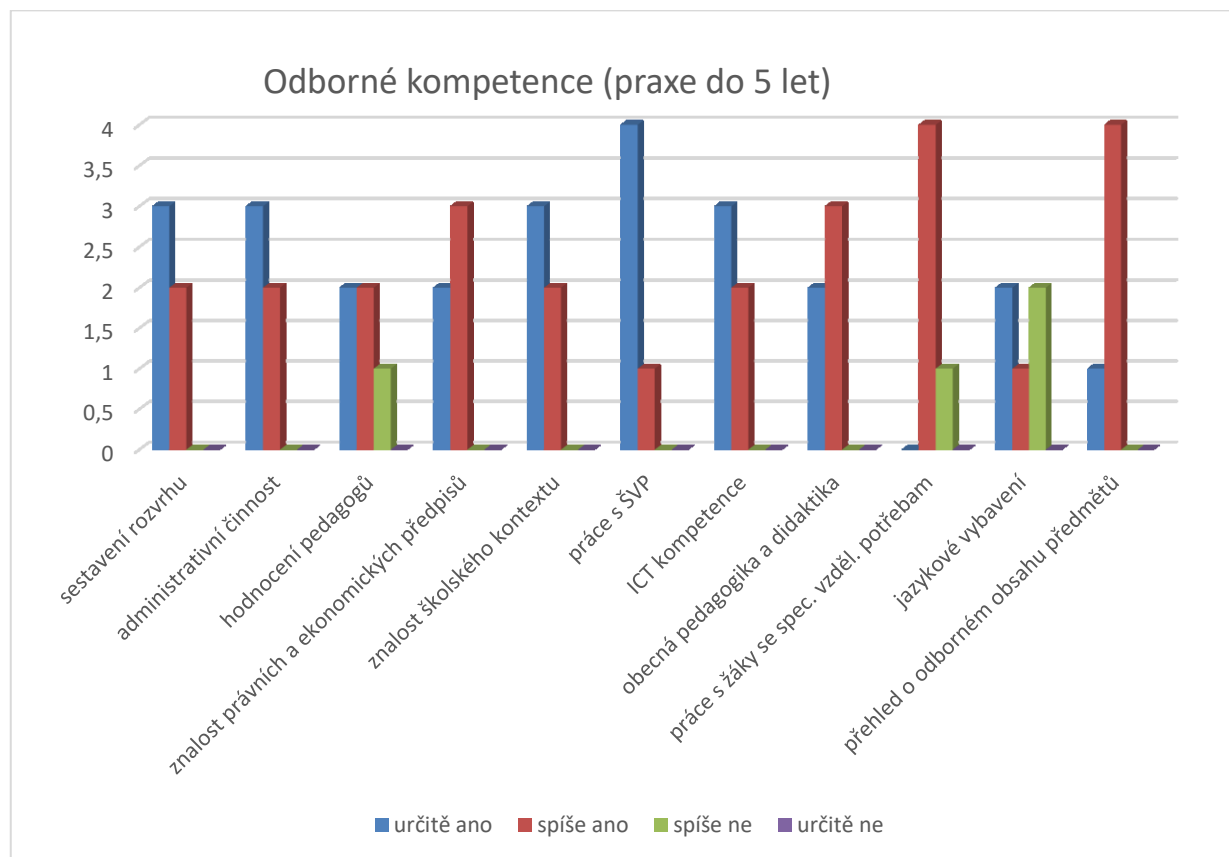
Tabulka 17 Odborné kompetence - praxe 5 až 10 let (vlastní šetření)

| kompetence | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|--|------------|-----------|----------|-----------|
| sestavení rozvrhu | 2 | 1 | 1 | 0 |
| administrativní činnost | 1 | 1 | 2 | 0 |
| hodnocení pedagogů | 1 | 2 | 1 | 0 |
| znalost právních a ekonomických předpisů | 1 | 2 | 1 | 0 |
| znalost školského kontextu | 2 | 2 | 0 | 0 |
| práce s ŠVP | 2 | 2 | 0 | 0 |
| ICT kompetence | 3 | 1 | 0 | 0 |
| obecná pedagogika a didaktika | 3 | 1 | 0 | 0 |
| práce s žáky se spec. vzděl. potřebami | 3 | 1 | 0 | 0 |
| jazykové vybavení | 1 | 1 | 2 | 0 |
| přehled o odborném obsahu předmětů | 1 | 3 | 0 | 0 |

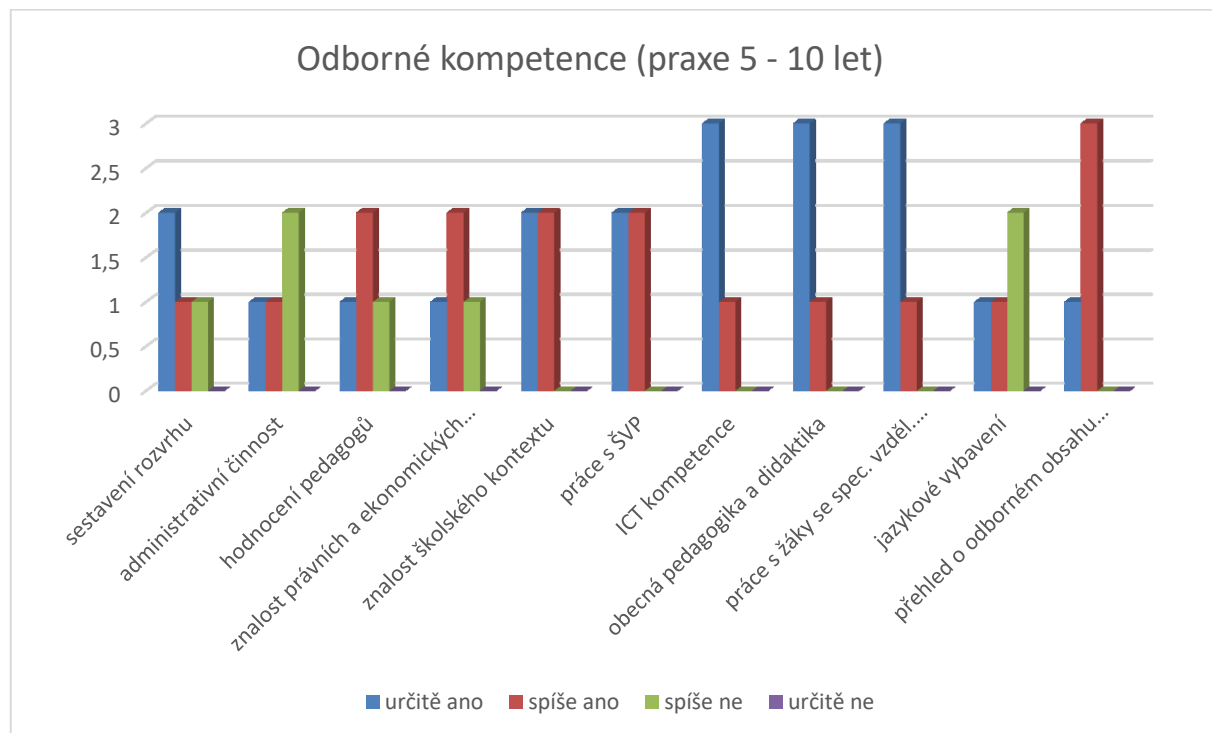
Tabulka 18 Odborné kompetence - praxe více než 10 let (vlastní šetření)

| kompetence | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|--|------------|-----------|----------|-----------|
| sestavení rozvrhu | 4 | 1 | 0 | 1 |
| administrativní činnost | 4 | 1 | 1 | 0 |
| hodnocení pedagogů | 4 | 2 | 0 | 0 |
| znalost právních a ekonomických předpisů | 2 | 3 | 1 | 0 |
| znalost školského kontextu | 3 | 3 | 0 | 0 |
| práce s ŠVP | 4 | 0 | 1 | 1 |
| ICT kompetence | 2 | 4 | 0 | 0 |
| obecná pedagogika a didaktika | 5 | 1 | 0 | 0 |
| práce s žáky se spec. vzděl. potřebami | 2 | 2 | 1 | 1 |
| jazykové vybavení | 2 | 3 | 1 | 0 |
| přehled o odborném obsahu předmětů | 2 | 2 | 2 | 0 |

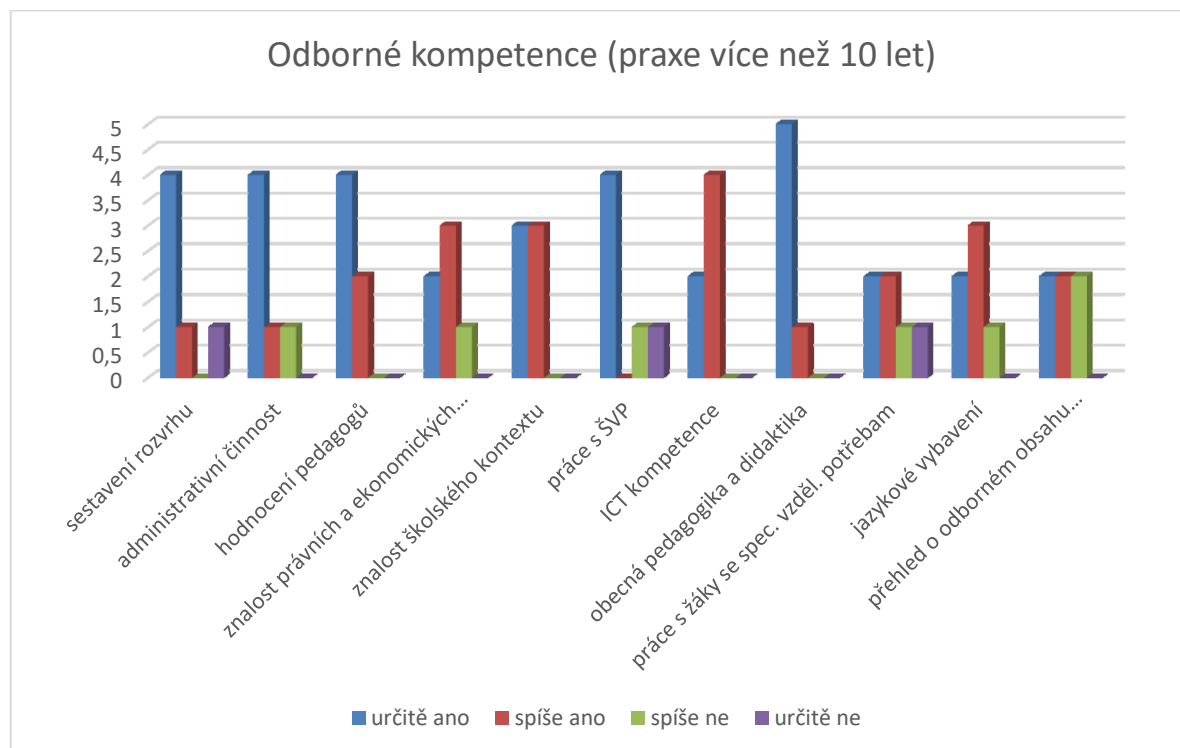
Graf 14 Odborné kompetence - praxe do 5 let (vlastní šetření)



Graf 15 Odborné kompetence - praxe 5 - 10 let (vlastní šetření)



Graf 16 Odborné kompetence - praxe více než 10 let (vlastní šetření)



Příloha 7 Sociální kompetence analyzované dle délky praxe

Tabulka 19 Sociální kompetence - praxe do 5 let (vlastní šetření)

| kompetence | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|----------------------------|------------|-----------|----------|-----------|
| empatie | 4 | 1 | 0 | 0 |
| akceptace podmínek | 2 | 3 | 0 | 0 |
| kooperace spolupráce | 5 | 0 | 0 | 0 |
| sestavování a práce s týmy | 3 | 2 | 0 | 0 |
| motivace pracovníků | 4 | 1 | 0 | 0 |
| řešení problémů | 4 | 1 | 0 | 0 |
| asertivní jednání | 4 | 1 | 0 | 0 |

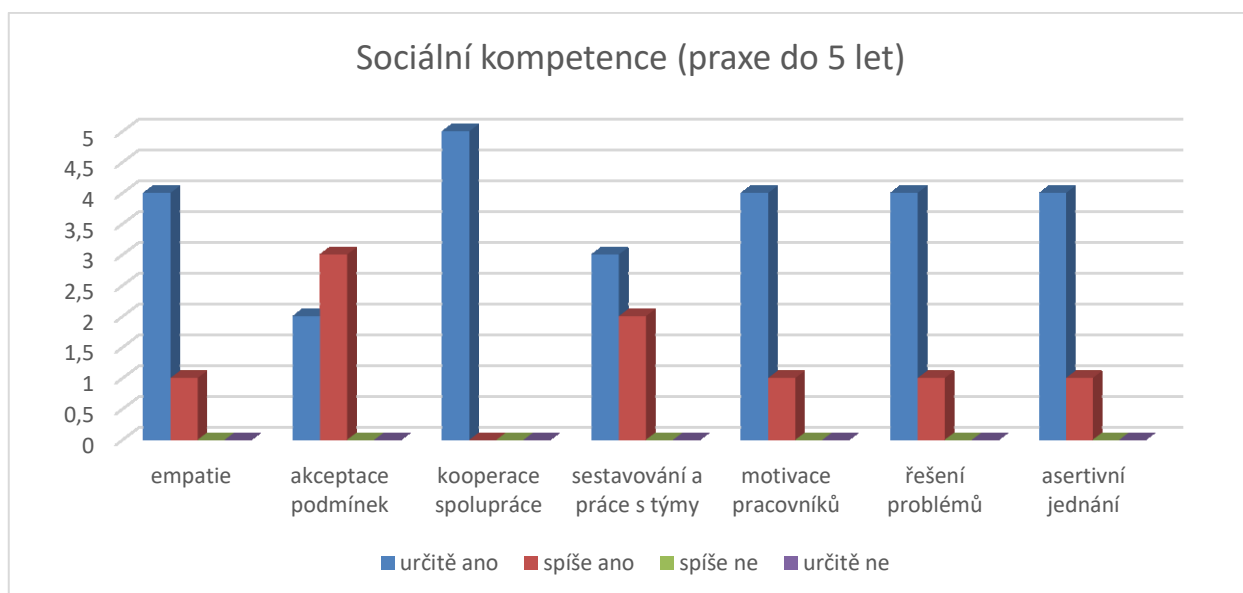
Tabulka 20 Sociální kompetence - praxe 5 - 10 let (vlastní šetření)

| kompetence | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|----------------------------|------------|-----------|----------|-----------|
| empatie | 3 | 1 | 0 | 0 |
| akceptace podmínek | 0 | 4 | 0 | 0 |
| kooperace spolupráce | 3 | 1 | 0 | 0 |
| sestavování a práce s týmy | 4 | 0 | 0 | 0 |
| motivace pracovníků | 3 | 1 | 0 | 0 |
| řešení problémů | 3 | 1 | 0 | 0 |
| asertivní jednání | 3 | 0 | 1 | 0 |

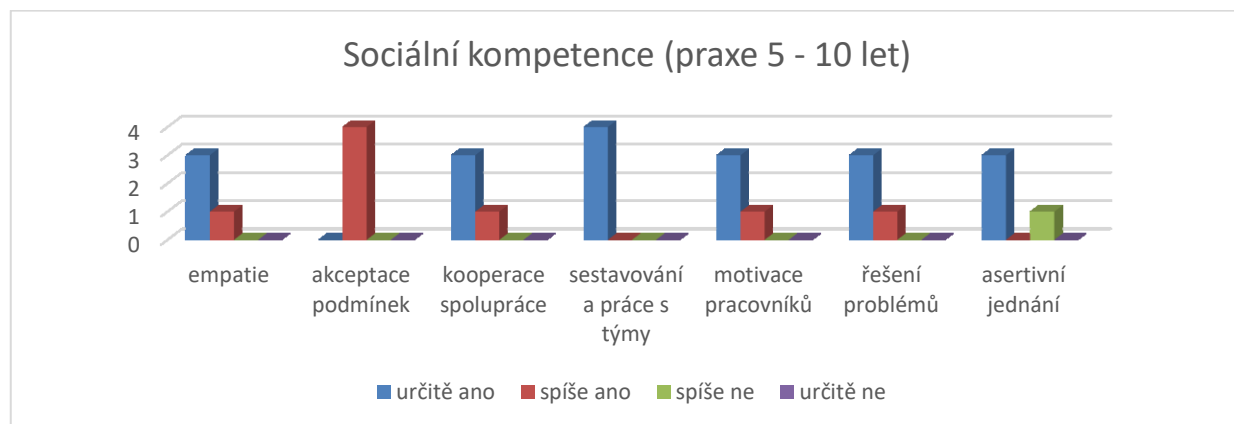
Tabulka 21 Sociální kompetence - praxe více než 10 let (vlastní šetření)

| kompetence | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|----------------------------|------------|-----------|----------|-----------|
| empatie | 4 | 2 | 0 | 0 |
| akceptace podmínek | 3 | 3 | 0 | 0 |
| kooperace spolupráce | 4 | 2 | 0 | 0 |
| sestavování a práce s týmy | 4 | 2 | 0 | 0 |
| motivace pracovníků | 5 | 1 | 0 | 0 |
| řešení problémů | 5 | 1 | 0 | 0 |
| asertivní jednání | 4 | 2 | 0 | 0 |

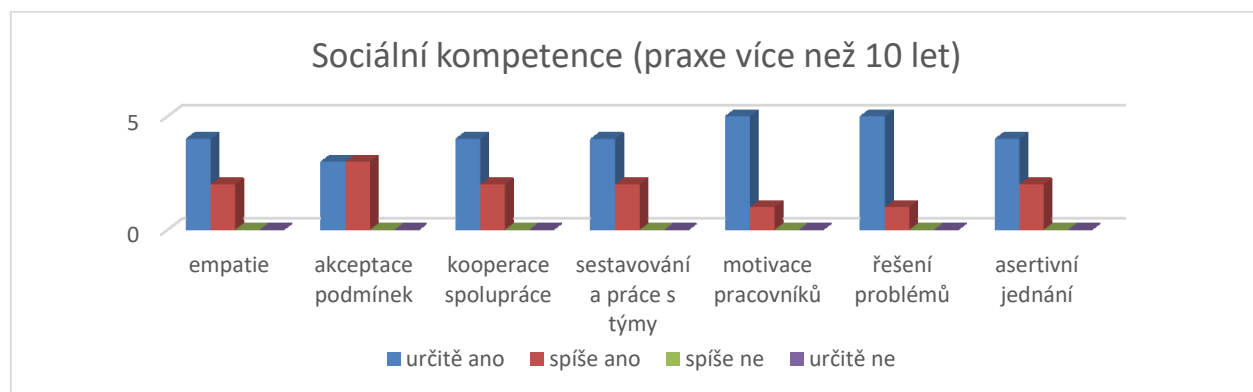
Graf 17 Sociální kompetence - praxe do 5 let (vlastní šetření)



Graf 18 Sociální kompetence - praxe 5 - 10 let (vlastní šetření)



Graf 19 Sociální kompetence - praxe více než 10 let (vlastní šetření)



Příloha 8 Osobnostní kompetence analyzované dle délky praxe

Tabulka 22 Osobnostní kompetence - praxe do 5 let (vlastní šetření)

| kompetence | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|----------------------------|------------|-----------|----------|-----------|
| kreativita | 2 | 3 | 0 | 0 |
| loajalita | 3 | 2 | 0 | 0 |
| ochota | 3 | 2 | 0 | 0 |
| seberozvoj (práce na sobě) | 2 | 3 | 0 | 0 |
| iniciativa | 3 | 2 | 0 | 0 |
| sebereflexe | 2 | 3 | 0 | 0 |
| time management | 1 | 3 | 1 | 0 |
| přijímání rozhodnutí | 3 | 2 | 0 | 0 |
| práce se stresem | 4 | 1 | 0 | 0 |
| zvládání emocí | 5 | 0 | 0 | 0 |

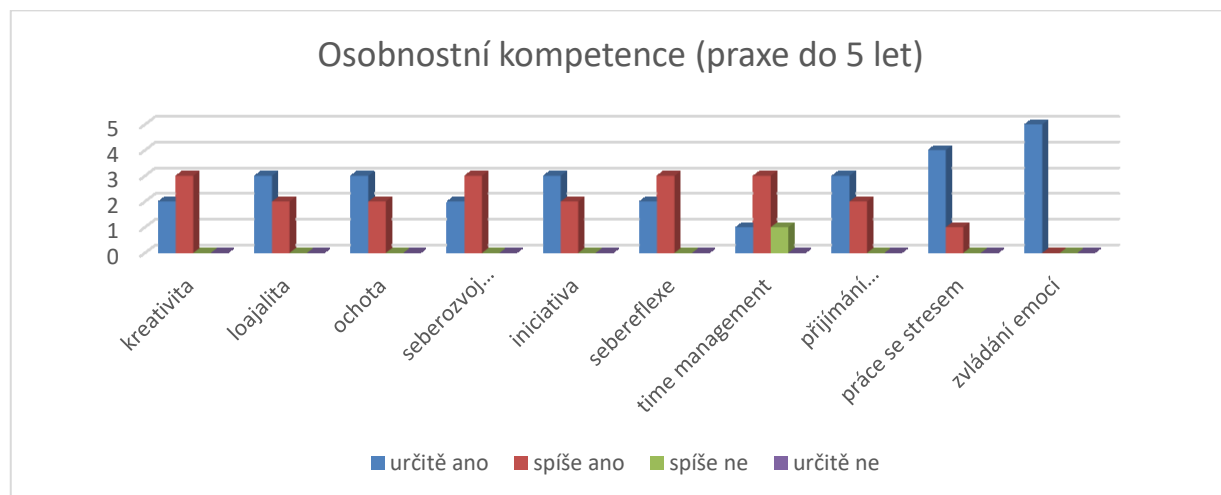
Tabulka 23 Osobnostní kompetence - praxe 5 - 10 let (vlastní šetření)

| kompetence | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|----------------------------|------------|-----------|----------|-----------|
| kreativita | 2 | 1 | 1 | 0 |
| loajalita | 3 | 1 | 0 | 0 |
| ochota | 3 | 1 | 0 | 0 |
| seberozvoj (práce na sobě) | 2 | 2 | 0 | 0 |
| iniciativa | 3 | 1 | 0 | 0 |
| sebereflexe | 1 | 2 | 1 | 0 |
| time management | 2 | 2 | 0 | 0 |
| přijímání rozhodnutí | 2 | 2 | 0 | 0 |
| práce se stresem | 2 | 1 | 1 | 0 |
| zvládání emocí | 2 | 1 | 1 | 0 |

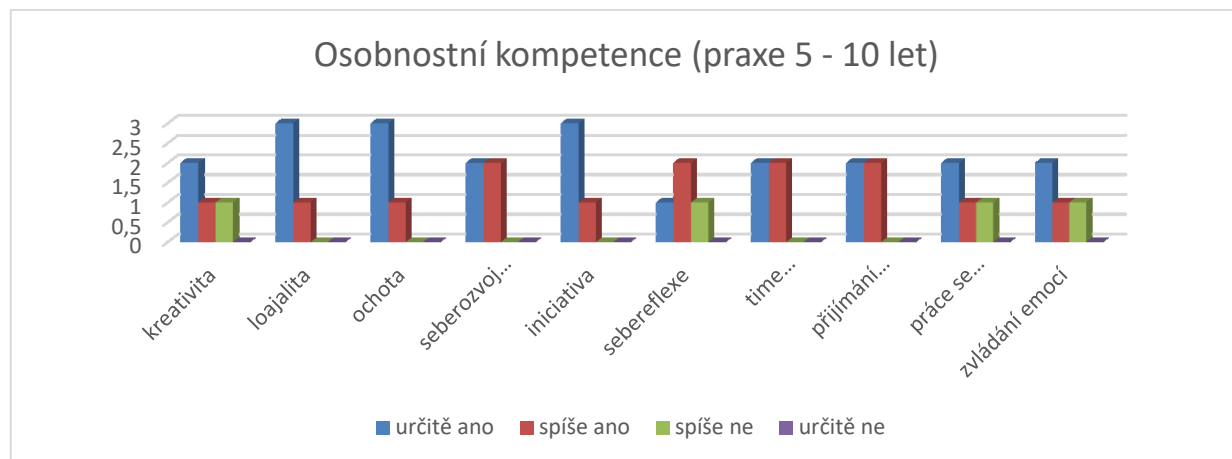
Tabulka 24 Osobnostní kompetence - praxe více než 10 let (vlastní šetření)

| kompetence | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|----------------------------|------------|-----------|----------|-----------|
| kreativita | 3 | 3 | 0 | 0 |
| loajalita | 5 | 1 | 0 | 0 |
| ochota | 4 | 2 | 0 | 0 |
| seberozvoj (práce na sobě) | 5 | 1 | 0 | 0 |
| iniciativa | 5 | 1 | 0 | 0 |
| sebereflexe | 5 | 1 | 0 | 0 |
| time management | 4 | 2 | 0 | 0 |
| přijímání rozhodnutí | 5 | 1 | 0 | 0 |
| práce se stresem | 5 | 1 | 0 | 0 |
| zvládání emocí | 5 | 1 | 0 | 0 |

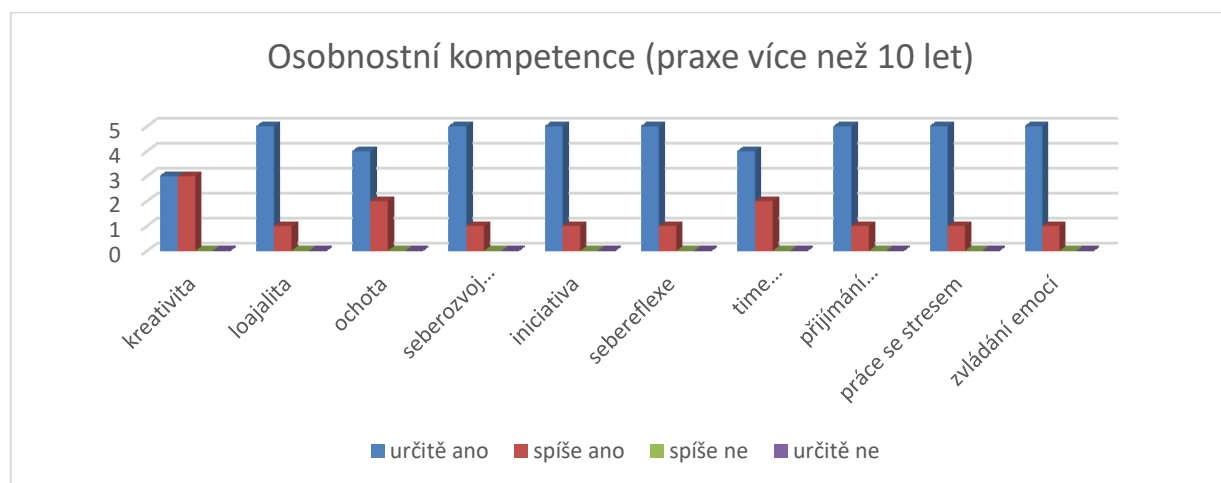
Graf 20 Osobnostní kompetence - praxe do 5 let (vlastní šetření)



Graf 21 Osobnostní kompetence - praxe 5 - 10 let (vlastní šetření)



Graf 22 Osobnostní kompetence - praxe více než 10 let (vlastní šetření)



dotazník: Kompetence zástupců ředitele na gymnáziu

Dobrý den, jmenuji se Pavel Suk a studuji školský management na Pedagogické fakultě UK v Praze. Pro svoji závěrečnou bakalářskou práci jsem si zvolil téma Kompetenční model zástupce ředitele gymnázia a možnosti získání těchto kompetencí v rámci DVPP v kraji Vysočina. Dovoluji si Vás tímto oslovit a požádat o vyplnění tohoto dotazníku.

Údaje z dotazníku budou anonymní a budou využity pouze pro účely bakalářské práce. U každé otázky jsou instrukce pro zodpovězení otázky. ZŘ je zkratka zástupce ředitele.

1. *Jaké konkrétní činnosti jako ZŘ vykonáváte? (označte i více odpovědí, popřípadě doplňte)?*

tvorba rozvrhu ☐

kontrola a hodnocení pedagogických pracovníků ☐

týdenní, měsíční a roční plánování – účast na tvorbě ☐

administrativa – sledování fondu pracovní doby ☐

další:.....
.....
.....
.....
.....

2. *V níže uvedené tabulce jsou obsaženy možné kompetence ZŘ. Prosím dle svého uvážení vyznačte jejich důležitost pro činnost ZŘ.*

2.1 manažerská kompetence

| složka | určitě ne | spíše ne | spíše ano | určitě ano |
|----------------------|-----------|----------|-----------|------------|
| plánování | | | | |
| vedení porad | | | | |
| vedení týmů | | | | |
| kontrola a hodnocení | | | | |

| | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|--|
| motivování podřízených | | | | |
| komunikace s učiteli | | | | |
| komunikace s žáky | | | | |
| komunikace se zák. zástupci | | | | |
| řešení problémů | | | | |
| další: | | | | |

2.2 odborné kompetence

| složka | určitě ne | spíše ne | spíše ano | určitě ano |
|--|-----------|----------|-----------|------------|
| sestavení rozvrhu | | | | |
| administrativní činnost | | | | |
| hodnocení pedagogů | | | | |
| znalost právních a ekonomických předpisů | | | | |
| znalost školského kontextu | | | | |
| práce s ŠVP | | | | |
| ICT kompetence | | | | |
| obecná pedagogika a didaktika | | | | |
| práce s žáky se spec. vzděl. potřebami | | | | |
| jazykové vybavení | | | | |
| přehled o odborném obsahu předmětů | | | | |
| další: | | | | |

2,3 sociální kompetence

| složka | určitě ne | spíše ne | spíše ano | určitě ano |
|----------------------------|-----------|----------|-----------|------------|
| empatie | | | | |
| akceptace podmínek | | | | |
| kooperace – spolupráce | | | | |
| sestavování a práce s týmy | | | | |
| motivace pracovníků | | | | |
| řešení problémů | | | | |
| asertivní jednání | | | | |
| další: | | | | |

2.4 osobnostní kompetence

| složka | určitě ne | spíše ne | spíše ano | určitě ano |
|----------------------------|-----------|----------|-----------|------------|
| kreativita | | | | |
| loajalita | | | | |
| ochota | | | | |
| seberozvoj (práce na sobě) | | | | |
| iniciativa | | | | |
| sebereflexe | | | | |
| time – management | | | | |
| přijímání rozhodnutí | | | | |
| práce se stresem | | | | |
| zvládání emocí | | | | |
| další: | | | | |

2.5 další kompetence

| složka | určitě ne | spíše ne | spíše ano | určitě ano |
|--------|-----------|----------|-----------|------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

3. Jakým způsobem je podle vás možné rozvíjet kompetence ve funkci ZŘ?

| | určitě ne | spíše ne | spíše ano | určitě ano |
|---|-----------|----------|-----------|------------|
| instruktáž při výkonu práce | | | | |
| asistování (jinému týmu) | | | | |
| pověření úkolem (a jeho řešení) | | | | |
| rotace práce (na jednotlivých pracovištích, pozicích) | | | | |
| mentoring, koučink | | | | |
| pracovní porady | | | | |
| školení (krátkodobá) | | | | |
| semináře | | | | |
| workshopy (aktivnější semináře) | | | | |
| dlouhodobější ucelené studium (např. pro ved. pracovníky) | | | | |
| další: | | | | |

4. *Jakých možností využíváte v oblasti rozvoje kompetencí (označte i více odpovědí, popřípadě doplňte)?*

- instruktáž při výkonu práce ☐
- asistování (jinému týmu) ☐
- pověření úkolem (a jeho řešení) ☐
- rotace práce (na jednotlivých pracovištích, pozicích) ☐
- mentoring, koučink ☐
- pracovní porady ☐
- školení (krátkodobá) ☐
- semináře ☐
- workshopy (aktivnější semináře) ☐
- dlouhodobější ucelené studium (např. pro ved. prac.) ☐

další:

.....
.....

5. *Jaké dlouhodobější ucelené studium jste jako ZŘ pro svoji funkci absolvoval? (označte i více odpovědí, popřípadě doplňte)?*

- jednorázové kurzy ☐
- kurzy pro ZŘ ☐
- funkční studium pro ředitele škol ☐
- studium školského managementu ☐

další:

.....

6. Jste muž / žena (nehodící se škrtněte)?

7. Jak dlouho působíte v resortu školství (počet let)?

8. Jak dlouho působíte na pozici ZŘ (počet let)?